

SÉRGIO MARTINS

PLANO DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES DA UFSC:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROCESSO DE TREINAMENTO

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Administração
Universitária da Universidade Federal de
Santa Catarina, para obtenção do Grau de
Mestre em Administração Universitária.
Orientador: Prof. Dr. Marcos Baptista
Lopez Dalmau.

FLORIANÓPOLIS
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Martins, Sérgio

PLANO DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES DA UFSC: um estudo de caso sobre o processo de treinamento / Sérgio Martins; orientador, Marcos Baptista Lopez Dalmau - Florianópolis, SC, 2013.
295 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária.

Inclui referências

1. Administração Universitária. 2. Processo de Treinamento. 3. Levantamento de Necessidade de Treinamento. 4. Avaliação do Processo de Treinamento. I. Dalmau, Marcos Baptista Lopez. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. III. Título.

SÉRGIO MARTINS

PLANO DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES DA UFSC:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROCESSO DE TREINAMENTO

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Administração Universitária e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 12 de abril de 2013.

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Alessandra de Linhares Jacobsen, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Andressa Sasaki Vasques Pacheco, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Gabriela Gonçalves Silveira Fiates, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico esta Dissertação às pessoas que me fazem dar sentido a tudo: meu grande amor, minha esposa, Rogeria; meus filhos Matheus e Mariana; e Dona Neli, minha querida mãe.

AGRADECIMENTOS

À minha família, esposa Rogeria, filhos Matheus e Mariana, que souberam de forma “inexplicável” suportar os momentos de crise, sempre me incentivando a prosseguir nos estudos.

À Dona Neli, minha mãe, que me instigou a acreditar nos meus ideais, fazendo com que eu jamais desistisse dos meus sonhos e enfrentasse os desafios, sempre respeitando a todos.

À Sirlene Máximo, amiga da família, pelos momentos de desabafos.

Ao orientador, prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau, pelos ensinamentos, incentivo e amizade.

Aos membros da banca, prof^a. Alessandra de Linhares Jacobsen, prof^a. Andressa Sasaki Vasques Pacheco e prof^a. Gabriela Gonçalves Silveira Fiates pela avaliação do trabalho e riqueza das suas contribuições.

Ao amigo, Irineu Manoel de Souza, pelo apoio, incentivo e por me fazer acreditar que era possível chegar a este momento.

Aos servidores do CFH e DCAF pela disposição em contribuir com suas experiências, participando desta pesquisa, respondendo aos questionários e entrevistas.

À colega Dóris pela leitura e sugestões apresentadas.

Aos colegas de turma por poder dividir todos os momentos ao longo do curso, onde pudemos construir e compartilhar a evolução de nossos conhecimentos.

“Se quiseres colher em três anos, planta trigo. Se quiseres colher em dez anos, plante uma árvore. Mas se quiseres colher para sempre, desenvolva um homem”.

Provérbio Chinês.

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar o Processo de Treinamento contido no Plano de Capacitação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, na percepção de seus gestores e dos servidores técnico-administrativos - STAs do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH. A análise do Processo remeteu o pesquisador a um levantamento teórico que fundamentou os estudos por meio de autores clássicos como Boog (1980), Marras (2009), Kirkpatrick (1998), Hamblin (1978), Macian (1987). Estes autores afirmam que o Processo de Treinamento ocorre em quatro etapas: levantamento de necessidades de treinamento, planejamento, execução e avaliação, as quais são realizadas no Processo de Treinamento da UFSC. Tais etapas foram objetos de análise deste estudo. Metodologicamente, a presente pesquisa é caracterizada como descritiva com lógica dedutiva e como estudo de caso. Para a coleta dos dados, foram utilizadas: pesquisas bibliográfica e documental; observação participativa; entrevistas aos gestores coordenadores de cursos do CFH e ao representante da Divisão de Capacitação e Afastamento para Formação - DCAF e a aplicação de questionários a todos os 28 STAs localizados em coordenadorias de graduação e pós-graduação do CFH. Quanto aos resultados da pesquisa, destacam-se alguns pontos que são: os STAs e os coordenadores de cursos não conhecem o Plano de Capacitação e não participam do levantamento de necessidades de treinamento; no planejamento e execução do treinamento, os instrutores são selecionados acertadamente, eles têm conhecimento, didática e transmitem o conteúdo de maneira eficaz, apesar de que as estruturas físicas e materiais não proporcionam a realização da teoria/prática; a avaliação aplicada ao Processo é somente a de reação, impossibilitando verificar se o treinamento do pessoal está atendendo aos objetivos institucionais.

Palavras-chave: Processo de Treinamento. Universidade. Plano de Capacitação.

ABSTRACT

The present text searched analyze the Training Process included at the Federal University of Santa Catarina's Capacitance Plan, in its managers and the Philosophy and Human Science Center's (CFH) administrative workers (STA's) perception. The analysis of the Process sent the researcher to a theoretical survey what based the studies by classical authors like Boog (1980), Marras (2009), Kirkpatrick (1998), Hamblin (1978), Macian (1987). These authors assert that the Training Process occurs in four stages: training needs survey, planning, execution and evaluation, which are accomplished at the Federal University of Santa Catarina's Training Process. These Stages were object of analysis of this study. Methodologically, the present research is characterized as descriptive with deductive logics and as a case study. For the data collection were used: bibliographic and documentary researches; participative observation; interviews with the coordinators of the CFH's course and with the Capacitance and Training Removal Division's representative, and the application of questionnaires to all the 28 servants who work at the coordinating bodies of the CFH's graduation and post-graduation courses. About the research results, some points stand out: the servants and the course coordinators don't know de Capacitation Plan e don't participate of the training need survey; in the planning and execution of the training, the instructors are rightfully selected, the have the skills, didactics and transmit the content in an efficacious way, despite the physical and material structures don't provide the accomplishment of the theory/practice; the evaluation that was applied to the Process is only the reaction one, making impossible verifying if the staff training is complying the institutional goals.

Keywords: Training Process. University. Capacitance Plan.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo do Processo de Treinamento.....	50
Figura 2 – Os passos no Levantamento de Necessidades de Treinamento	54
Figura 3 – Diagnóstico de necessidade de treinamento.....	63
Figura 4 – Níveis de avaliação de treinamento	104
Figura 5 – Mapa Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima	170
Figura 6 – Organograma do CFH.....	179
Figura 7 – Organograma SEGESP	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das tarefas	62
Quadro 2 – Modelos de avaliação, suas etapas e seus respectivos níveis	103
Quadro 3 – Nota da avaliação	108
Quadro 4 – Nota da avaliação	109
Quadro 5 – Estrutura da pesquisa.....	156
Quadro 6 – Tempo de Serviços e Cursos de treinamentos realizados pela UFSC	192

LISTA DE FORMULÁRIOS

Formulário 1 – Avaliação de reação.....	107
Formulário 2 – Avaliação de aprendizagem do treinamento.....	115
Formulário 3 – Avaliação de Mudança do Comportamento	122
Formulário 4 – Avaliação de resultados.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Curva de aprendizagem.....	113
Gráfico 2 – Conhecimento do Processo de Treinamento (PC UFSC). 188	
Gráfico 3 – Percepção sobre o objetivo do Processo de Treinamento 190	
Gráfico 4 – Participação no levantamento de necessidades de treinamento (PC da UFSC)	200
Gráfico 5 – Dos participantes, como se deu o levantamento das necessidades de treinamento	201
Gráfico 6 – Recomendação de Curso pelo Gestor Chefe objetivando atender a Instituição	202
Gráfico 7 – Cursos sugeridos e se oferecidos pela chefias.....	202
Gráfico 8 – Conhecimento dos critérios de seleção para os cursos de treinamento.....	205
Gráfico 9 – Percepção referente ao atendimento das necessidades para a melhoria do exercício do cargo.....	206
Gráfico 10 – Pleito por cursos (avaliação do conteúdo para o exercício do cargo).....	207
Gráfico 11 – Participação do treinamento, e se é adequado às necessidades institucionais.....	208
Gráfico 12 – Adequação dos conteúdo dos cursos às políticas institucionais	208
Gráfico 13 – Se os cursos atenderam às necessidades profissionais dos cursos ofertados.....	209
Gráfico 14 – Acessibilidade ao sistema gestor dos cursos de treinamento.....	209
Gráfico 15 – Percepção dos conteúdos dos cursos (formação, ambiente organizacional e conhecimentos	221
Gráfico 16 – Domínio didático pedagógico e de conteúdo pelo ministrante.....	222
Gráfico 17 – Recursos (material didático, instrutor, equipamentos, métodos audiovisuais etc.) utilizados em cursos.....	223
Gráfico 18 – Nível de necessidade de treinamento dos participantes .	224
Gráfico 19 – Periodicidade de oferta dos cursos, interesse e atendimento de necessidades.....	224
Gráfico 20 – Carga horária dos cursos realizados	225
Gráfico 21 – Suporte dos instrutores ou equipe de gestores de treinamento.....	226
Gráfico 22 – Necessidade de reforço para cursos realizados	226

Gráfico 23 – Aporte administrativo do setor de Gestão de Pessoas.....	227
Gráfico 24 – Cooperação, estímulo e incentivo por parte dos chefes no decorrer dos cursos	227
Gráfico 25 – Se os cursos realizados foram avaliados	244
Gráfico 26 – Se avaliados, que tipo de avaliação.....	244
Gráfico 27 – Avaliação quanto à aprendizagem, aos resultados, à reação e ao comportamento no cargo.....	245
Gráfico 28 – Recursos adequados (humanos, materiais e ambientais) para alcançar aprendizado.....	245
Gráfico 29 – Avaliação dos recursos humanos, didática, cargahorária, ambiente, ferramentas de tecnologia de informação, relação teoria/prática	246
Gráfico 30 – Avaliação quanto à aprendizagem adquirida por meio de cursos de treinamento.....	246
Gráfico 31 – Avaliação de desempenho após treinamento	247
Gráfico 32 – Avaliação da aprendizagem pelos gestores (aplicabilidade, melhoria e qualidade no trabalho)	247
Gráfico 33 – Preocupação institucional com relação ao resultado do treinamento	248
Gráfico 34 – Melhora de qualidade no trabalho após treinamento	248
Gráfico 35 – Influência na motivação para o trabalho	249
Gráfico 36 – Auto confiança para a melhoria da qualidade do trabalho	249
Gráfico 37 – Influência nas mudanças de atitudes e comportamento no cargo e trabalho.....	250
Gráfico 38 – Compartilha os conhecimentos adquiridos com colegas de trabalho.....	250
Gráfico 39 – Recursos materiais e humanos disponíveis, se estes incentivam praticar os conhecimentos adquiridos	251

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	25
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	27
1.2 OBJETIVOS	29
1.2.1 Objetivo Geral	29
1.2.2 Objetivos Específicos.....	29
1.3 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TEMA.....	30
1.4 ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO	32
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	35
2.1 DA ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS À GESTÃO DE PESSOAS.....	35
2.2 CONTEXTUALIZANDO SOBRE TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO	39
2.3 OBJETIVO DO TREINAMENTO	45
2.4 PROCESSO DE TREINAMENTO.....	48
2.4.1 Levantamentos de Necessidades de Treinamento.....	51
2.4.2 Planejamento e Programação do Treinamento	76
2.4.3 Execução do Treinamento	90
2.4.4 Avaliação do Treinamento.....	100
2.4.4.1 Nível Avaliação de Reação	105
2.4.4.2 Nível Avaliação de Aprendizagem.....	109
2.4.4.3 Nível de Avaliação de Comportamento no Cargo.....	117
2.4.4.4 Nível de Avaliação de Resultados.....	123
2.5 UM BREVE RESGATE DA ORIGEM DAS UNIVERSIDADES	128
2.5.1 Novo Paradigma da Gestão de Pessoas nas Universidades.....	133
2.5.2 Políticas Públicas no Desenvolvimento de Pessoas nas Universidades.....	138
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	147
3.1 TIPOS E MÉTODOS DE ESTUDO	147
3.2 DESCRIÇÃO DO UNIVERSO INVESTIGADO	151
3.3 POPULAÇÃO AMOSTRA	152
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	155
3.5 PRÉ-TESTE	162
3.6 TÉCNICA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	163
3.7 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	165
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	167

4.1 APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO UFSC	167
4.2 APRESENTAÇÃO DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFH	175
4.3 APRESENTAÇÃO DA SECRETARIA DE GESTÃO DE PESSOAS (SEGESP)	180
4.4 PLANO DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES DA UFSC	181
4.4.1 Pressupostos básicos para elaboração do Plano de Capacitação.....	182
4.4.2 Metodologia para o levantamento das necessidades de capacitação e das previsões de afastamentos	184
4.5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	186
4.5.1 Resultados, análise e interpretação da percepção geral sobre o Processo de Treinamento	187
4.5.1.1 Analisando e interpretando os resultados apresentados, da percepção geral do Processo de Treinamento	193
4.5.2 Resultados, análise e interpretação das etapas do Processo de Treinamento.....	197
4.5.2.1 Resultados do Levantamento de Necessidades de Treinamento.....	197
4.5.2.1.1 <i>Analisando e interpretando os resultados apresentados da etapa do Levantamento de Necessidade de Treinamento</i>	<i>211</i>
4.5.2.2 Resultados do Planejamento e Execução do Processo de Treinamento	219
4.5.2.2.1 <i>Analisando e interpretando os resultados apresentados na etapa do Planejamento e Execução</i>	<i>232</i>
4.5.2.3 Resultados da Avaliação do Processo de Treinamento	239
4.5.2.3.1 <i>Analisando e interpretando os resultados apresentados da etapa Avaliação do Processo de Treinamento.....</i>	<i>253</i>
4.5.3 Proposta de ações ao processo de treinamento da UFSC ...	260
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES.....	263
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	263
5.2 SUGESTÃO PARA TRABALHOS FUTUROS	266
REFERÊNCIAS.....	269
APÊNDICES	279
APÊNDICE A: Questionário aplicado aos servidores participantes de cursos de treinamento incluso no Plano de Capacitação	279
APÊNDICE B: Entrevista aplicada ao grupo de Gestores – Coordenadores	289
APÊNDICE C: Entrevista com o Gestor do Processo de Treinamento – DCAF.....	293

1 INTRODUÇÃO

As mudanças que estão ocorrendo com frequência, diversidade, profundidade e rapidez cada vez maiores têm contribuído para uma preocupação generalizada de diversos setores da sociedade, quanto à capacitação de pessoal, afirma Magalhães *et al.*, (2010). De acordo com Sampaio e Tavares (2001), a capacitação e o desenvolvimento dos trabalhadores surgem como estratégia fundamental para uma mudança organizacional. Essas novas exigências tendem a demandar, das universidades, a criação de mecanismos para o incentivo e a valorização dos seus recursos humanos, por meio do desenvolvimento de ações de capacitação, direcionadas para a democratização do saber no âmbito institucional (MARQUES, 2002). Assim, as universidades devem estar preparadas para absorver um plano de capacitação e de desenvolvimento dos seus colaboradores.

É nesse sentido que o tema abordado nesta pesquisa versa sobre “treinamento”, delimitado ao Plano de Capacitação (PC) oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), disponibilizado aos seus servidores, na população amostra do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, que permitiu a realização da pesquisa (Apêndice A).

A UFSC, nos seus 50 anos de existência, considerada uma instituição de referência em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, já reconhecidas e consolidadas (UFSC 2011), ainda se encontra refém de preocupações por parte de seus gestores no que diz respeito ao processo de treinamento contínuo, objetivando não só a manutenção deste reconhecimento mas também a sua melhoria.

A esse respeito, a administração pública federal também tem se preocupado, haja vista a criação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), que foi instituída pelo Decreto nº. 5.707, de 23/02/2006, regulamentada pela Portaria nº. 208, do Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão, de 25 de julho de 2006 (BRASIL 96).

Cabe salientar que o Plano de Capacitação é realizado na UFSC, anualmente, de acordo com as diretrizes do Decreto nº. 5.707, de 23 de fevereiro 2006. Porém, o do biênio 2006/2007 é referência até os dias atuais, por constituir-se de diretrizes e ações que orientam o processo de treinamento na UFSC, justificando, assim, que seja a base de análise desta pesquisa.

O PC é uma iniciativa para melhorar o perfil profissional dos servidores, permitindo a educação continuada para acompanhar o rápido

desenvolvimento que o planeta vive, em uma era de globalização que promoveu uma série de modificações na sociedade e na economia, influenciando diferentes organizações.

É sabido que o dinamismo do quadro geopolítico mundial repercute reflexões e mudanças, não só no Brasil, mas também em diversos outros países, sobre a forma como se estruturam o setor corporativo e o relacionado à educação. No ambiente acadêmico, busca-se a primazia da educação para a “construção” de alunos críticos e autônomos, com condições de atuarem ativamente na sociedade.

Para atingirem os seus objetivos, não só as instituições privadas, mas principalmente as instituições públicas vêm investindo intensamente na modernização da área de Recursos Humanos, objetivando a melhoria da qualidade na prestação dos serviços oferecidos aos cidadãos. Nesse sentido, as instituições públicas estão obrigadas a rever continuamente seus processos de trabalho e repensar suas rotinas, sobretudo investir no treinamento contínuo dos seus servidores, que são os efetivos agentes da vontade política do Estado.

Inseridas nesse contexto, as universidades — responsáveis pela produção do conhecimento, geração do pensamento crítico, organização e articulação dos saberes, formação de cidadãos, profissionais e de lideranças intelectuais — não podem se eximir do empenho à melhoria dos serviços prestados, diante desta dimensão a que se propõem.

Ao longo de sua existência, as universidades têm se preocupado com o desempenho dos seus colaboradores e, de certa forma, determinam o seu desenvolvimento e crescimento, interferindo nos resultados que ela obtém (TREVIZAN, 2004).

De acordo com Souza (2009), é um desafio desenvolver pessoas com perfil requerido para esta nova realidade organizacional, na qual as universidades também se encontram, o que vem exigindo agilidade, amplo conhecimento, autonomia, responsabilidade e habilidade para a tomada de decisões. Ele considera de suma relevância repensar os papéis dos gestores e dos funcionários nessa nova realidade, criar novos sistemas de gestão e fazer com que o aprendizado seja parte do dia-a-dia da organização.

A UFSC, por meio da implementação do PC, investe no treinamento como um potencial que, a partir da capacitação e desenvolvimento dos recursos humanos, poderá ser, por meio do treinamento, uma das saídas para a melhoria dos serviços prestados e para o aumento do comprometimento dos seus servidores no desempenho de suas tarefas, através do desenvolvimento de aptidões e da materialização do sentimento de motivação constante, essenciais para

impulsioná-los ao desenvolvimento contínuo.

Apresentadas as considerações iniciais, na sequência faz-se a contextualização do tema, a descrição do problema e o questionamento principal da pesquisa.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

O tema e objeto desta pesquisa é o “treinamento”, delimitado ao Plano de Capacitação Biênio 2006/2007, focado aos servidores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pelo setor de Gestão de Pessoas.

Essa instituição de ensino superior também é atingida pelas transformações globais do mundo moderno. Assim, os processos de mudanças e adaptações a uma nova realidade são imprescindíveis e um tanto complexos, seja no ambiente de negócio, na estrutura organizacional, inovações tecnológicas, sócio-político-econômico e, especialmente, na reestruturação da sua gestão.

Deparada a essa realidade, a UFSC busca atender aos seus objetivos na mesma intensidade, impulsionada pelo contexto exposto, em poder contar com um corpo profissional qualificado a desempenhar, de forma eficaz, os serviços prestados aos cidadãos. Nesse sentido, por meio das portarias nº. 891/GR/2004 e nº. 518/GR/2005, constituiu uma comissão sob a responsabilidade do Departamento de Desenvolvimento e Potencialização de Pessoas (DDPP), com objetivo de elaborar o Plano de Capacitação para os seus servidores, que se concretizou com a criação e implementação do Plano de Capacitação Biênio 2006-2007.

Esse plano foi elaborado a partir do diagnóstico e da sistematização das necessidades de treinamento, estando estruturado em dois grandes blocos, a saber: Cursos de Capacitação Profissional e/ou Educação Formal. Cabe salientar que, dentre os dois blocos, o pesquisador limita-se à análise dos cursos de capacitação profissional, mais especificamente aos cursos de treinamento.

Após a sistematização dos dados pela área de desenvolvimento de potencialização de pessoas da UFSC, definiram-se as áreas de atuação e/ou conhecimentos que necessitavam ser fomentadas por meio de cursos de capacitação profissional, visando ao desenvolvimento das competências dos servidores e, por consequência, ao aprimoramento dos serviços prestados pela instituição.

Tais áreas de conhecimento e/ou atuação foram classificadas considerando-se aquelas definidas pelo Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) (UFSC, Plano de Capacitação Biênio 2006/2007).

A partir da classificação, os cursos de treinamento foram oferecidos semestralmente aos servidores da UFSC para os anos de 2006 e 2007, em forma de módulos, a saber: **Módulos Específicos** – visam à capacitação do servidor por meio de cursos de treinamento, para o desenvolvimento das atividades vinculadas ao ambiente organizacional em que atua e ao cargo que ocupa; **Módulos interambientais** – visam à capacitação por meio de treinamento do servidor para o desenvolvimento de atividades relacionadas e desenvolvidas em mais de um ambiente organizacional.

Os cursos são ofertados aos servidores periodicamente, de forma programada, podendo ser incluídos outros cursos à medida que surgem as necessidades. Essa é a lógica aplicada até os dias atuais.

É nesse contexto que surgiu o treinamento pelo Plano de Capacitação. Assim, levantou-se a hipótese que as etapas para efetivação do PC não estivessem sendo atendidas, pois não é claro como é feito o processo seletivo para disponibilização dos cursos, por não existir uma avaliação para as adequações e/ou melhorias, bem como a inexistência de uma verificação dos resultados no cotidiano dos servidores e, por fim, o processo seletivo dos servidores para treinamento não está sendo feito adequadamente.

Observa-se que essa política é uma grande inovação por trazer em sua essência, dentre outros objetivos, o treinamento de forma continuada, o que norteia o desenvolvimento da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão.

É relevante salientar a afirmação de Grillo (2001) de que na atualidade não são muitas as instituições a oferecer uma carreira estável, com grandes oportunidades de treinamento contínuo dos seus colaboradores, num ambiente de constante busca de novos conhecimentos, o que é característica das universidades.

Agrega-se ao relato do problema a forma de seleção e recrutamento dos servidores públicos. Isso se realiza de maneira genérica, ou seja, por meio de concurso público. Pode-se relatar, de forma simplificada, que o conhecimento exigido na seleção para um determinado cargo não necessariamente condiz com a exigência e especificidade do setor para o qual ele será localizado. Para que o novo servidor possa suprir as lacunas institucionais do cargo vago, ele precisa de treinamento específico para atender aquele setor. Essa realidade

também está aliada ao foco da presente pesquisa.

O campo de estudo do presente trabalho foi o Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH –, o qual é um dos onze centros de ensino da UFSC.

Vê-se a problemática em epígrafe como um dos pontos cruciais que envolve a gestão de pessoas. Deste modo, considera-se um ponto de grande relevância para o conhecimento e desenvolvimento dos gestores e servidores técnico-administrativos desta importante unidade de ensino.

Assim, definiu-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: Qual a percepção de gestores e servidores técnico-administrativos (STAs) da UFSC sobre o processo de treinamento contido no Plano de Capacitação Biênio 2006/2007?

1.2 OBJETIVOS

Os objetivos definidos estão organizados em ações para atender a problematização definida e apresentam-se de forma geral e específica.

Gil (1987, p. 167) afirma que “nesta parte indica-se o que é pretendido com o desenvolvimento da pesquisa e quais os resultados que se procura alcançar”. Pode-se dizer que o objetivo geral busca o resultado da investigação proposta pelo autor, ao passo que os objetivos específicos subsidiam na busca do objetivo geral, bem como o delineamento teórico sustentado na obtenção dele.

1.2.1 Objetivo geral

Analisar o processo de treinamento contido no Plano de Capacitação da UFSC, na percepção de gestores e STAs do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH).

1.2.2 Objetivos específicos

Para atender ao objetivo geral, definiram-se as seguintes ações específicas:

- a) Descrever o processo de treinamento dos servidores da UFSC;
- b) Verificar a percepção dos STAs do CFH sobre o processo de treinamento;
- c) Verificar a percepção dos gestores do CFH e da DCAF

- sobre o processo de treinamento;
- d) Identificar oportunidades de melhoria do processo de treinamento na percepção dos gestores e STAs do CFH;
 - e) Propor ações ao processo de treinamento dos servidores da UFSC.

1.3 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TEMA

Segundo Roesch (1999, p. 99), “é possível justificar a pesquisa através de sua importância, oportunidade e viabilidade”, preceitos considerados na presente pesquisa.

Diante de um estado de mudanças radicais no mundo do trabalho, as organizações vêm investindo cada vez mais no desenvolvimento e treinamento de seus colaboradores. Tornou-se um desafio quase constante acompanhar tais avanços e manterem-se em sintonia com as inovadoras exigências do mercado — demanda dos setores público e privado.

Por esse motivo é que justifica-se pela **oportunidade** de escolha do tema desta pesquisa, visto que pode-se, através dos resultados, contribuir com a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), Decreto nº. 5.707/96, na UFSC, no que tange ao atingimento das suas finalidades, que são:

I – melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos;

II – desenvolvimento permanente do servidor público;

III – adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos institucionais, tendo como referência o plano plurianual;

IV – divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e

V – racionalização e efetividade dos gastos com capacitação.

A sociedade vem exigindo do Estado, representado por gestores públicos, além da realização da sua real função social, que a prestação dos serviços públicos seja feita com qualidade e com um alto nível de eficiência no emprego dos recursos disponíveis.

A respeito da **oportunidade**, cabe ressaltar que a proposição do autor não está em oferecer uma ferramenta para a melhoria nos serviços prestados pela UFSC à sociedade, mas na oportunidade em se poder chamar a atenção dos Gestores de Recursos Humanos, por meio de ações, a respeito dos diversos pontos negativos que passam despercebidos, devido às diversas dificuldades encontradas, as quais podem ser evitadas quando da elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do processo de treinamento. Assim, chega-se a uma menor possibilidade de erros e, por consequência, à melhoria dos serviços prestados aos cidadãos.

Os gestores de Recursos Humanos se deparam, muitas vezes, com a complexidade e as amarras legais em torno da forma como implementar, na atualidade, as políticas instituídas pelo Estado.

Nessa dimensão, esta pesquisa é **importante** devido ao fato de poder verificar o processo de treinamento correspondente ao Plano de Capacitação Biênio 2006/2007, de forma a oferecer um *feed-back* aos gerentes da área de Recursos Humanos da UFSC, sob a ótica dos gestores e capacitados, dos possíveis reflexos desse processo, que possam influenciar no resultado do desenvolvimento na instituição. Dessa forma, contribuirá para a evolução das atividades desenvolvidas pelos servidores técnico-administrativos e, por consequência, para a melhoria da prestação de serviços à sociedade.

Sob a ótica do interesse institucional, entende-se que o resultado desta pesquisa poderá contribuir para a melhoria das políticas de Recursos Humanos, com o desenvolvimento e aplicabilidade das atividades desenvolvidas pelos servidores técnico-administrativos, resultando na eficácia da prestação de serviços.

Segundo Bonezzi e Pedraça (2008; p. 17),

este princípio tem o poder de informar a Administração Pública o aperfeiçoamento dos serviços e das atividades prestadas à sociedade, buscando otimizar os resultados e atender o interesse público com maiores índices de adequação, eficácia e satisfação.

A esse respeito, a UFSC — sendo uma instituição pública,

agente do Estado e prestadora de serviço à sociedade, para atingir e/ou manter o padrão de qualidade e eficiência dos serviços por ela oferecidos — necessita de um corpo de servidores em contínuo processo de treinamento aliado a avaliações sucessivas.

No quesito **originalidade**, Castro (1977) define como original o tema que gera resultados com capacidade de surpreender. Sendo assim, esta pesquisa caracteriza-se como original uma vez que, desde o início da elaboração e implementação do Plano de Capacitação, ainda não foi feita uma análise sob a percepção dos servidores envolvidos no processo de treinamento na UFSC, para verificar onde este processo necessita de mudanças a fim de, realmente, atender aos seus objetivos, que são:

formação para o exercício do cargo, para a atuação no ambiente organizacional e para o exercício da função, com a premissa básica de que o ser humano, ao transformar-se, transforma também o ambiente no qual interage (UFSC, 2006, p. 3),

o que será, de fato, desenvolvido nesta Dissertação.

No que se refere à **viabilidade**, Roesch (1999) pondera que, para evitar problemas futuros, o pesquisador deve refletir sobre alguns fatores que levam ao sucesso e à realização da pesquisa, como os custos do projeto, complexidade, acesso às informações, disponibilidade de bibliografia e interesse organizacional.

Isso posto, esta pesquisa é considerada **viável**, entendendo que o acesso às informações é muito favorável pelo fato do pesquisador ser servidor da UFSC, conhecer a estrutura da instituição e a disponibilidade da documentação. Quanto ao material bibliográfico, existe uma farta e disponível bibliografia referente ao tema.

1.4 ESTRUTURA DA INVESTIGAÇÃO

Esta seção apresenta a organização da pesquisa, em cinco capítulos, sendo: introdução, fundamentação teórica, metodologia científica, apresentação, análise e interpretação dos dados e, por fim, considerações finais e sugestões.

No primeiro capítulo, a introdução, que apresenta em suas subseções a contextualização do tema e o problema da pesquisa, os objetivos, a justificativa da escolha do tema e a estrutura da

investigação.

No segundo capítulo, a fundamentação teórica, que discorre em três seções a apresentação das necessidades que geraram a construção do Plano de Capacitação Biênio 2006/2007 para os colaboradores da Universidade Federal de Santa Catarina, seguido pela identificação dos procedimentos “ditos adequados” para haver um treinamento gerador de bons resultados; e, finaliza com a descrição das atitudes coerentes que foram tomadas pelo setor de Recursos Humanos, para obter melhores resultados na aplicabilidade do Plano de Capacitação Biênio 2006/2007.

No terceiro capítulo, procedimentos da metodologia, está a descrição do universo investigado, definição da população amostra, os tipos e métodos de estudo, informa os instrumentos de coleta de dados utilizados, o pré-teste, as técnicas de análise e interpretação e as limitações da pesquisa.

No quarto capítulo, serão apresentadas as análises e interpretações dos dados.

Por fim, no quinto capítulo, as considerações finais e sugestões.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Faz-se, neste capítulo, uma abordagem sobre a atual visão da Administração de Recursos Humanos e suas perspectivas de gestões, direcionando para o novo modelo – Gestão de Pessoas. Nessa perspectiva, a presente Dissertação será contextualizada e alinhada à nova concepção de gestão de pessoas. Assim, Gil (2011, p. 18) corrobora com autores adeptos do termo Gestão de Pessoas, enfatizando que com ele, nos dias atuais, tais autores “procuram designar as pessoas que trabalham nas organizações não mais como empregados ou funcionários, mas como cooperadores ou parceiros”.

2.1 DA ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS À GESTÃO DE PESSOAS

A Administração de Recursos Humanos (ARH), de acordo com Marras (2009), teve seu início a partir do crescimento e das dificuldades na execução das tarefas organizacionais.

A esse respeito, Gil (1994, p. 13) contribui afirmando que “a ARH surge em decorrência do crescimento das organizações e do aumento da complexidade das tarefas de gestão de pessoal”, sendo que seu desenvolvimento está diretamente relacionado à própria história da administração.

A evolução da ciência da administração proporcionou o surgimento da abordagem direcionada para os recursos humanos nas organizações, visto que, em tempos passados, a administração pouco se preocupava com as necessidades manifestadas pelas pessoas. Essa característica se confirma observando a sua evolução ao longo do tempo (BOOG, 2004).

Para esse mesmo autor, as mudanças que ocorreram no contexto mundial, nos últimos anos, influenciaram decisivamente nos rumos das organizações brasileiras e, conseqüentemente, a forma de administrar os recursos humanos.

Nos anos 70, houve um rápido crescimento nas organizações e, paralelamente, uma expansão nos investimentos. Com isso, as gerências de RH começaram a rever seus modelos centralizadores. Nessa década, surgiu a Análise Transacional (AT), o Desenvolvimento Organizacional (DO) e a Administração por Objetivos (APO), buscando a melhoria dos seus processos. Nesse mesmo período, a Administração de Recursos

Humanos (ARH) era voltada para dentro das empresas e havia certo distanciamento da realidade organizacional (BOOG, 2004).

O início dos anos 1980 foi marcado por crises de escassez nas organizações, com estagnação e encolhimento dos seus recursos humanos. Apesar de haver uma certa recuperação em alguns anos, permaneceram, ainda, as incertezas e oscilações nas políticas de RH. A busca por soluções fez surgir modelos de gestão tal como a reengenharia, em que as palavras em alta eram sobrevivência, produtividade e flexibilidade. O advento da informática e, mais recentemente, das telecomunicações e da *internet* disseminou as informações, revolucionando as comunicações. Os questionamentos em relação ao modelo centralizado e autoritário se acentuaram, fortalecidos pelo sindicalismo, que começou a crescer no final da década (BOOG, 2004).

A ARH dos anos 1980 se preocupava com a própria sobrevivência, sendo afetada pelas reestruturações nas organizações. Com o crescimento dos sindicatos, os conflitos nas relações de trabalho se acentuaram e a atividade sindical ganhou uma conotação política crescente (BOOG, 2004).

No final da década de 1980 e início da década de 1990, a denominação Administração de Recursos Humanos começou a ser questionada e reestruturada, passando a denominar-se Gestão de Pessoas. A área, mais alinhada com as estratégias organizacionais, destacava a importância das pessoas para o sucesso das organizações. A gestão de pessoas tornou-se uma responsabilidade apoiada pela ARH e compartilhada com todas as lideranças da organização (BOOG, 2004).

Novos modelos de administração surgidos nas últimas décadas, segundo Las Casas (1999), apresentam-se como alternativas de negócios em um mundo cada vez mais complexo, globalizado e sob influência de mudanças radicais promovidas pela Terceira Revolução Industrial, a economia da informação. Tais transformações têm ocasionado uma mudança paradigmática no modo de pensar e realizar as atividades em organizações, redefinindo de modo constante a forma de sobrevivência e competição do mercado.

A expressão Gestão de Pessoas, segundo Gil (2011, p. 17. Grifo meu)

visa substituir Administração de Recursos Humanos, que, ainda mais, é a mais comum entre todas as expressões utilizadas nos tempos atuais para designar os modos de lidar com as pessoas nas organizações.

O desenvolvimento de novos modelos e técnicas de gestão, nas duas últimas décadas do século XX, tem proporcionado discussões e questionamentos acerca das transformações que se operam nas relações intraorganizacionais. A grande revolução decorrente da aplicação da tecnologia, os novos sistemas de informação e as pretensas novas ferramentas de gestão têm modificado consideravelmente as características das organizações e as formas como elas lidam com seus funcionários, hoje também denominados de clientes internos (MEIRELES; PAIXÃO, 2003).

Nos dias atuais, vive-se a era da informação e do modelo de gestão do capital humano, representado por esta fase, é entendido como Gestão de Pessoas. Esse modelo traz características oriundas desta era, ou seja, consequências da globalização do mercado, abundância de tecnologia e informação, bem como a valorização das pessoas onde o capital humano é colocado em evidência.

Com esse novo entendimento, as pessoas passaram a ser vistas como recursos vivos e não mais como fatores de produção dissociadas de todo processo de gestão.

Sobre o exposto, Gil (2011, p. 60) questiona acerca do que se deve fazer com o denominado Recursos Humanos: “Nos livramos? Enfim, o que se faz com ele?”.

A resposta mais adequada, para o autor, é de que o RH não mais seja tratado pelas atividades tradicionalmente realizadas, como contratação e remuneração de pessoas, mas também venha a complementar uma nova área, que tenha um novo papel e uma nova pauta para ela, na qual os resultados sejam visualizados.

Em suma, segundo Ulrich (*apud* GIL, 2011, p. 60), “essa área não deverá, portanto, ser definida pelo que faz, mas pelo que é capaz de apresentar: resultados que enriquecem o valor da empresa para clientes, investidores e funcionários”, ou seja, promover a evolução da organização sob a ótica da Gestão de Pessoas.

A esse respeito, Gil (2011, p. 60) entende que

a Gestão de Pessoas passa a assumir um papel de liderança para ajudar a alcançar a excelência organizacional necessária para enfrentar os desafios competitivos, tais como a globalização, novas tecnologias e a gestão do capital intelectual.

A expressão Gestão de Pessoas apareceu, no final do século XX, para

instituir um novo modelo de lidar com recursos humanos nas organizações. O conceito de Gestão de Pessoas é

a função gerencial que visa à cooperação das pessoas que atuam nas organizações para o alcance dos objetivos tanto organizacionais quanto individuais. Constituiu, a rigor, uma evolução das áreas designadas no passado como Administração de Pessoal, Relações Industriais e Administração de Recursos Humanos (p. 17).

Para Teixeira (2001), as pessoas são o verdadeiro diferencial para as organizações, pois elas mudam, apressam o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, em razão das necessidades e objetivos tanto da organização quanto das pessoas que nela trabalham.

O equilíbrio entre os objetivos das partes e os objetivos do todo passou a ser um desafio. Os profissionais precisam de clareza quanto à missão e objetivos organizacionais, da mesma forma que devem ser capacitados e estimulados para agir de acordo com o interesse do todo. Cabe ao colaborador medir a sua relação com a organização, negociando e desenvolvendo seu crescimento profissional e pessoal, enquanto à organização compete fornecer as ferramentas necessárias para que as pessoas desempenhem bem o seu papel (DUTRA, 2002).

Para atingir tal equilíbrio entre a organização e o colaborador, num mundo de mudanças em que as inovações tecnológicas aparecem e se multiplicam rapidamente, antes de tudo o profissional tem que estar atualizado e se desenvolvendo a todo momento. Na verdade, o diferencial passou a ser o seu conhecimento, experiência, *know how*, no caso, o seu capital intelectual. Essas mudanças, ao atingirem o ambiente organizacional, fazem com que as pessoas que lá trabalham sejam o diferencial. Para que isso ocorra, é de suma importância que a organização entenda, como princípio essencial, a relevância de ter em sua estrutura um programa de capacitação e, em troca, a organização terá serviços prestados com eficiência, eficácia e de qualidade (KLEIN, 1998).

Nessa mesma linha, Meister (1999) argumenta que, para acompanharem as constantes mudanças do mercado global, as organizações precisam abraçar essas mudanças de maneira proativas. A capacidade de aperfeiçoamento de seus sistemas e processos passa a ser uma questão de vida ou morte. Nesse clima, as técnicas de aprendizagem são de extrema importância, porque a chance da

organização se adaptar a uma nova realidade com sucesso dependerá muito da capacidade de seus funcionários aprenderem novos papéis, processos e habilidades.

As organizações, por meio dos seus gestores, perceberam que o envolvimento e o comprometimento das pessoas é de fundamental importância para a obtenção de produtividade e qualidade dos produtos e serviços, para a criação de oportunidades na aplicação das competências organizacionais e para a velocidade no domínio de novas tecnologias e na resposta ao mercado (DUTRA, 2002).

As organizações e as pessoas estão em um processo contínuo de troca de competências. A organização desenvolve o potencial das pessoas transferindo seus conhecimentos e preparando-as para vivenciarem novas situações profissionais e pessoais. Ao desenvolver conhecimentos, as pessoas transferem para a organização seu aprendizado preparando-a para alcançar novos desafios (DUTRA, 2002).

2.2 CONTEXTUALIZANDO SOBRE TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO

No intuito de apresentar o devido esclarecimento das atividades de capacitação desenvolvidas no âmbito da Gestão de Pessoas, e para que se tenha uma melhor compreensão acerca das terminologias percorridas ao longo deste tópico, convém não apenas definir conceitos básicos de educação, treinamento e desenvolvimento, mas também estabelecer um sistema conceitual que lhes confira coerência, estabelecendo-se o relacionamento entre si. Embora sejam apresentados diversos conceitos referentes às atividades de capacitação, o treinamento será o termo delineador utilizado nesta pesquisa.

Educação, para Gil (2011, p. 122), “é o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, visando a sua melhor integração individual e social”.

Para Chiavenato (1981), o ser humano vive permanentemente em interação com seu meio ambiente, desde seu nascimento até a morte, assimilando e praticando as influências advindas dessa interação. Educação é toda influência que o ser humano recebe do ambiente social durante toda a sua existência, no que diz respeito à adaptação às normas e valores sociais vigentes e aceitos.

Essas influências que o ser humano vive poderão ser assimiladas, a seu juízo, enriquecendo ou modificando seu

comportamento em torno dos seus próprios padrões pessoais (CHIAVENATO, 1981).

Para Costa (2001, p. 16), “a educação tem que ajudar a despertar em cada pessoa a consciência de sua própria dignidade e sua capacidade de exercer a cidadania”.

De uma maneira mais abrangente, Delors (2001) destaca como quatro os pilares básicos essenciais a um novo conceito de educação:

- a) Aprender a pretender: que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos à medida que isso é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais e para se comunicar;
- b) Aprender a fazer: este é ligado às questões da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro;
- c) Aprender a viver junto, aprender a viver com os outros: está aí um dos maiores desafios da educação. É fundamental a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes;
- d) Aprender a ser: todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valores.

Com enfoque voltado para a gestão de pessoas das organizações, o que está em destaque aqui é a educação profissional.

Segundo Gil (2011, p. 122), educação profissional “é a que se volta para o mundo do trabalho”, julga ser uma das mais importantes, devido à sua amplitude no campo de atuação, “as atividades que lhe são relacionadas, unidas podem dar origem a processos como os de formação, treinamento e desenvolvimento”.

A respeito disso, Eboli (2002) afirma que, para as organizações implantarem um novo perfil das pessoas que lá trabalham, é necessário implantar sistemas educacionais que privilegiem o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, e não apenas o conhecimento técnico e instrumental. Deve-se ter uma educação voltada para a aprendizagem contínua.

Para Klein (1998), na Educação Contínua há um compromisso com a educação a longo prazo, em todas as áreas da organização. Isso

inclui a implantação de programas formais. Porém, esses programas vão mais além, isto é, vão até o apoio mais abrangente a qualquer experiência desenvolvida.

Na sua visão, a Educação Continuada é uma aplicação dos programas de treinamento e desenvolvimento, com novos desafios e ações calcadas na continuidade, com foco na aprendizagem e na formação de competências essenciais, vinculada ao objetivo de resultados organizacionais e fundamentalmente no processo de mudança da cultura organizacional.

Gil (2011, p. 123) reforça argumentando que “vem se tornando cada vez mais comum referir-se à Educação na organização como o conjunto de experiências de aprendizagem que preparam as pessoas para desafios futuros que envolvem seus cargos”.

Com a necessidade de educação permanente, fica consolidada a ideia de que o ser humano precisa ser um eterno aprendiz. Especialmente no campo da educação, que se terá que dar resposta às necessidades crescentes e enfrentar os novos desafios de um mundo globalizado que muda rapidamente (GIL, 2011).

Já, para Chiavenato (1981), Educação Profissional é a educação institucionalizada, ou não, que visa preparar o homem para a vida profissional. Para ele, essa preparação compreende três etapas interdependentes, mas perfeitamente distintas, a saber: Formação Profissional; Aperfeiçoamento ou Desenvolvimento profissional; Treinamento Profissional.

- a) **Formação profissional:** é qualquer educação que visa preparar e formar o homem para o exercício de uma profissão em determinado mercado de trabalho. Pode ser chamada Educação Profissional. Seu objetivo é qualificar o indivíduo para uma futura profissão;
- b) **Aperfeiçoamento ou desenvolvimento profissional:** de acordo com Gil (2011, p. 122), desenvolvimento profissional

refere-se ao conjunto de experiências de aprendizagem não necessariamente relacionadas aos cargos que as pessoas ocupam atualmente, mas que proporcionam oportunidades para o crescimento e desenvolvimento profissional.

O objetivo do desenvolvimento profissional tem um

segmento que decorre em prazos mais longos, onde ele oferece, ao homem, conhecimentos além do que é exigido no atual cargo, preparando-o para assumir funções mais complexas ou numerosas na empresa.

Nesse mesmo contexto, Meister (1999, p. 105) enfatiza que

os trabalhadores precisam de um conjunto mais amplo de qualificações, compreender não apenas o seu próprio trabalho, mas também os cargos nos departamentos imediatos e estar sempre pensando em como melhorar seu próprio trabalho.

O desenvolvimento é também um modo efetivo de enfrentar os diversos desafios com os quais a maioria das organizações se defronta. Esses desafios incluem obediência do empregado, mudanças sociais, técnicas e rotatividade desses empregados. Enfrentando esses desafios, a gestão de pessoas pode ajudar a manter uma força de trabalho efetiva.

- c) **Treinamento profissional:** Para Castro *et al.* (1999), o treinamento é uma atividade que tem o objetivo específico de promover a melhoria do trabalho dos empregados no exercício dos seus cargos.

Deve ser entendido, portanto, como uma forma imprescindível de investimento, com retornos altamente compensadores, em vez de simplesmente uma atividade onerosa (MESADRI, 2007).

Bricchi (1998 *apud* CAMPOS *et al.* 2004) também alerta que o treinamento pode gerar desconforto e insegurança. Por isso, ele somente terá resultado positivo se as pessoas tiverem a vontade de apreender, reciclar-se e mudar. O funcionário deve ter potencial e estar motivado para isso.

De acordo com Milkovich e Boudreau (2000), o treinamento visa à incorporação de novas competências, conceitos ou formas de agir que se refletem, em maior sintonia, entre o perfil dos funcionários e a forma com que as organizações esperam que eles atuem.

Dessler (2003) corrobora relatando que o treinamento é entendido como uma série de mecanismos que possibilitam a transmissão de habilidades imprescindíveis para a execução das tarefas no ambiente de trabalho.

Boog (2001) complementa definindo o treinamento como uma

ação educativa ordenada, direcionada para capacitar, aperfeiçoar e desenvolver as pessoas no ambiente organizacional das quais fazem parte. E, segundo Chiavenato (2004), compreende-se por treinamento a atividade capaz de repercutir em alterações nos indivíduos, possibilitando melhorias no exercício de suas funções.

Desse modo, o treinamento pode estar relacionado com transformações comportamentais, além de auxiliar no desenvolvimento de potencialidades envolvidas com habilidades, atitudes e demais conhecimentos.

Bricchi (1998 *apud* CAMPOS *et al.*, 2004) alerta que o treinamento pode gerar desconforto e insegurança. Por isso, ele somente terá resultado se as pessoas tiverem a vontade de aprender, reciclar-se e mudar. O funcionário deve ter potencial e estar motivado para isso.

Na visão de Chiavenato (1999, p. 294), “treinamento é considerado um meio de desenvolver competências nas pessoas para que elas se tornem mais produtivas, criativas e inovadoras, a fim de contribuir melhor para os objetivos organizacionais”. Assim, a partir do treinamento são verificadas mudanças no conhecimento já existente dos empregados, nos seus aspectos comportamentais, no exercício da profissão e nos relacionamentos interpessoais.

Macian (1987) considera o treinamento uma forma de educação. Sua característica essencial consiste em educar para o trabalho. Treinar para desenvolver significa ampliar as possibilidades de acesso à educação, ou seja, encaminhar o homem para seus grandes horizontes de descoberta.

Destaca, ainda, que o treinamento pretende dotar o homem de um arcabouço teórico que dará maiores margens para seu universo profissional, ajudando-o a desenvolver sua tarefa profissional de maneira mais ágil e dando segurança necessária de saber o que está fazendo. Assim, o profissional consegue administrar melhor seu tempo de trabalho.

Contribuindo com o exposto, Carvalho *et al.* (2012, p. 167) assumem que o “treinamento está interligado à educação, à medida que treinar implica despertar dons, aptidões e capacidades que, na maioria das vezes, encontram-se latentes”. Isso quer dizer que tais características são intrínsecas ao ser humano.

Segundo Boog (1980), treinamento e educação diferem em grande parte. Afirma que, para alguns autores, a educação é geral, ao passo que o treinamento é específico. Já, para outros, a educação dirige-se ao homem, enquanto que o treinamento é focado para o trabalhador. Outros pesquisadores, ainda, entendem que a educação prepara para a

vida e o treinamento para o trabalho. Complementa afirmando que as primeiras definições importantes acerca desse tema foram estabelecidas no Congresso Internacional de Ciências Administrativas, em 1953. Na ocasião, as conclusões foram: que a educação está relacionada à compreensão de mundo e à capacidade para lidar com problemas; que treinamento indica educação específica que ajuda no desempenho de tarefas profissionais.

Para Gil (2011), com o advento das Escolas das Relações Humanas, o treinamento nas organizações passou a abranger também os aspectos psicossociais dos indivíduos. Dessa forma, os programas de treinamento, além de capacitar os trabalhadores para o desempenho de tarefas, passam a incluir objetivos voltados ao relacionamento interpessoal e sua integração à organização. Com isso, vê-se que não basta treinar somente para o trabalho, mas também é necessário capacitação para bem se relacionar no ambiente organizacional.

Marras (2009, p. 145), assim como Gil (2011), entendem o treinamento como sendo

um processo de assimilação cultural e/ou educacional em curto prazo, que objetiva repassar ou reciclar conhecimentos, habilidades ou atitudes relacionadas diretamente à execução de tarefas ou a sua otimização no trabalho.

Ressalta o autor, ainda, que o treinamento produz um estado de mudança no conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) de cada trabalhador, uma vez que implementa ou modifica a bagagem particular de cada um.

Nesse sentido, Boog (1999) afirma que o treinamento deixou de ser o aprender, o que ocorria até então nas oficinas e no processo de socialização, que acontecia nas famílias, para se tornar uma atividade intencionalmente articulada para regulação do desempenho no processo de produção. Observa-se que só olhar não basta, mas é imprescindível um treinamento para que se tenha um bom desempenho na rotina de trabalho.

Para Eboli (2002), no treinamento, o aspecto principal a ser trabalhado é o conhecimento, o saber fazer pela transmissão de instruções. O tipo de domínio é psicomotor, cognitivo, e requer que o problema seja bem estruturado, enfatizando a compreensão e a aplicação do conteúdo assimilado.

Desse modo, com a implementação de um programa de

treinamento, vislumbra-se uma mudança de comportamento no exercício das suas funções de seus participantes, decorrente da experiência adquirida durante o período em que ocorre a aprendizagem pelo aumento e melhoria de seus conhecimentos advindos das habilidades e atitudes (CARVALHO *et al.*, 2012).

Nesse contexto, constata-se que o treinamento das pessoas nas organizações deve ser uma atividade contínua, constante e ininterrupta. Mesmo quando as pessoas apresentam excelente desempenho, alguma orientação e melhoria das habilidades devem ser introduzidas ou instigadas, entendendo que as habilidades e as atitudes podem ser estimuladas pelo treinamento, o que torna as pessoas diferenciadas no ambiente organizacional.

2.3 OBJETIVO DO TREINAMENTO

Nos dias atuais existe uma excessiva proliferação de atividades de treinamento, de maneira que os objetivos nem sempre convergem para a realidade organizacional. A organização não pode conceber o treinamento como uma série de cursos, palestras e outras atividades realizadas de forma isolada e assistemática. A expectativa organizacional é a de que o treinamento, identificado com seus objetivos, possa contribuir para uma melhor capacitação dos colaboradores, objetivando o aumento do nível de moral, eficiência, produtividade e melhoria do ambiente de trabalho. Boog afirma que, sendo esta expectativa elevada, os responsáveis pelo treinamento devem ficar atentos ao que ocorre em seu ambiente interno, preocupando-se com a solução de problemas nas situações de trabalho, como também ao que acontece fora da organização e ao que poderá ocorrer futuramente dentro da organização (BOOG, 1980).

Chiavenato (1981, p. 158) enfatiza que os objetivos do treinamento podem ser assim definidos:

- a) Preparar o pessoal para a execução de tarefas peculiares à organização;
- b) Proporcionar oportunidade para o contínuo desenvolvimento pessoal, não apenas em seus cargos atuais, mas também para outros em que a pessoa pode ser considerada;
- c) Mudar a atitude das pessoas, com várias finalidades, entre elas a de criar um clima mais satisfatório entre

colaboradores, aumentando-lhes a motivação, tornando-os mais receptivos às técnicas de supervisão e gerência.

No entender de Marras (2009), os objetivos do treinamento são classificados em dois tipos: Objetivos específicos e Objetivos genéricos.

- a) **Objetivos Específicos** – destacam-se entre eles os seguintes:
- Formação Profissional: sua meta é alcançar um grau ideal de capacidade laboral para certa profissão, perpassando todos os conhecimentos e práticas necessárias ao bom desempenho de uma função;
 - Especialização: oferece ao treinando um campo de conhecimento ou prática específica dentro de uma área de trabalho para otimização dos resultados;
 - Reciclagem: tem como finalidade básica rever conceitos, conhecimentos ou práticas de trabalho, renovando-os ou atualizando-os de acordo com as necessidades;
- b) **Objetivos genéricos**: Entre eles, consideram-se os mais importantes:
- Aumento direto de produtividade: à medida que o treinamento propicia a possibilidade de realizar ações mais precisas e corretas, haverá melhorias nos tempos de produção, nos movimentos e, portanto, na relação entre insumos, fatores de produção e resultados no trabalho;
 - Aumento direto da qualidade: a qualidade do trabalho tende a ser otimizada de forma diretamente proporcional ao conhecimento que o trabalhado tem sobre aquilo que é bem-feito e sobre o grau de responsabilidade que lhe cabe no processo produtivo;
 - Incentivo motivacional: treinar um trabalhador é oferecer a ele a possibilidade de ser eficiente e eficaz — meta de todo ser humano. Quanto mais real essa afirmação, maior a possibilidade do trabalhador sentir-se motivado a fazer o que faz e a fazê-lo bem-feito, para sua própria satisfação;
 - Otimização pessoal e organizacional: os objetivos anteriores levam, no seu conjunto, à otimização pessoal e organizacional — objetivo maior dos

indivíduos e das organizações. É pelo treinamento que o homem se desenvolve profissionalmente, projetando-se socialmente, alavancando melhorias econômicas que consegue como resultado de sua ascensão profissional. Trabalhadores em ascensão, satisfeitos e motivados transformam os ambientes das organizações, deixando-os apropriados para atingir a excelência em termos de desenvolvimento organizacional;

- Atendimento de exigências das mudanças: as empresas do final do milênio estão cada vez mais premiadas pelas avalanches de mudanças recebidas dos diversos cenários que as circundam. São mudanças tecnológicas, de processos, comportamentais e outras, que pressionam diariamente os membros da estrutura organizacional. As organizações convencionais se utilizam de treinamento como instrumento principal para enfrentar e acompanhar os efeitos das mudanças que as atingem. As empresas de ponta fazem uso do treinamento para prevenir-se de eventuais mudanças impostas por esses mesmos ambientes.

Para Carvalho e Nascimento (2004), o treinamento, entre outras coisas, possibilita o estudo das necessidades da organização e define prioridades de formação tendo como foco os objetivos organizacionais.

Boog (1980) evidencia que o treinamento também contribui para estabilizar os colaboradores na organização, enriquecendo-os, fazendo uso eficiente de suas habilidades e conhecimentos, diminuindo a rotatividade e aumentando a moral, além de melhorar a posição da organização.

De acordo com Boog (1980, p. 43), o profissional de treinamento é visto como um “solucionador de problemas de desempenho humano nas organizações”. Suas atividades objetivam, principalmente, preparar pessoas para desempenhar suas atribuições de forma adequada. Sua ação abarca a organização e seu trabalho deve ser visto como um investimento. Considera ainda que o treinamento deva estruturar-se de forma a atender aos objetivos da organização, o desenvolvimento tecnológico e os objetivos das pessoas, sendo que não há prevalência de um sobre o outro. O treinamento apenas atenderá aos objetivos organizacionais à medida que a eles tiver acesso e a

organização os entender como um processo pelo qual os colaboradores recebem conhecimento e habilidades que os auxiliarão a desempenhar funções adequadas para atingir os referidos objetivos organizacionais.

Boog (1980) conclui que o treinamento em organizações tem papel muito abrangente. Não se limita a oferecer condições para a capacitação de funcionários, mas principalmente de ser uma força capaz de intervir na organização e no processo produtivo. Ressalta que somente com esse entendimento é que o treinamento poderá oferecer, à organização, força capaz de ajudá-la a maximizar os resultados, minimizando os custos e otimizando os recursos humanos disponíveis, tornando-os mais eficientes e eficazes.

Tachizawa *et al.* (2001, p. 222) afirmam que para que um programa de treinamento de uma organização seja eficaz ele deve

considerar o seu plano estratégico, observar o seu plano de desenvolvimento, limitar-se aos recursos financeiros disponíveis para o exercício, eleger os projetos prioritários e evitar a discriminação de pessoas.

Apresentado o treinamento como um processo continuado, passa-se a abordar o processo de treinamento com questões teóricas atuais, consideradas relevantes para o estudo.

2.4 PROCESSO DE TREINAMENTO

O processo de treinamento, desenvolvimento e educação de recursos humanos constituem etapas que podem mudar de acordo com a percepção de cada autor.

Esse processo tem o propósito de suprir as lacunas ou a falta de conhecimentos, habilidades e atitudes no contexto do trabalho, bem como as discrepâncias ou desvios de desempenhos em relação ao padrão esperado. Para que essas lacunas sejam supridas, deve-se identificar onde há necessidade de treinamento. Tais necessidades podem advir em vários níveis: micro (individuais), meso (grupos e equipe) e ainda macro (organizacionais). Assim, quando da avaliação da necessidade de treinamento, deve-se diagnosticar e prognosticar de modo a desenvolver as ações de aprendizagem mais apropriadas para suprir as lacunas existentes (ABBAD; FREITAS; PILATI, 2006).

Carvalho *et al.* (2012, p. 172) afirma que “a pesquisa de

necessidade de treinamento, por parte da organização, constitui a etapa inicial que busca viabilizar o processo de treinamento”. Considera que a partir do levantamento das necessidades é que se processam as demais fases do subsistema de treinamento.

De acordo com Felipe (2006), qualquer falha ou incorreção de rumo e perspectiva, nessa primeira fase, comprometerá a qualidade consequente do Processo de Treinamento, à medida que também nesse contexto se aplica a premissa do começou errado, acaba errado.

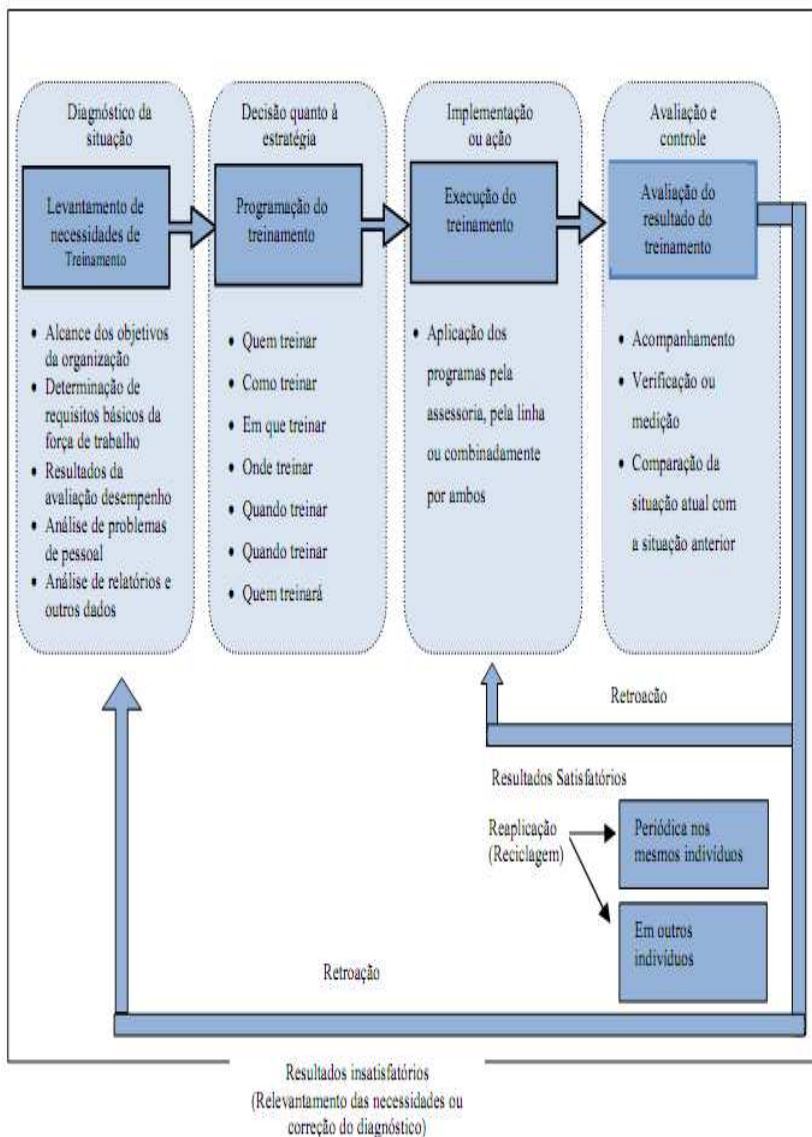
As escolhas em relação às diferentes possibilidades de treinamento podem ser consideradas a partir da característica mais relevante na ocasião da efetivação de um programa dessa natureza. Deve-se considerar, dentre a gama de possibilidades, quais delas são melhores para o desenvolvimento das chamadas CHAs: conhecimentos, habilidades e atitudes. E, no entanto, deve-se atentar para que os programas de treinamento não representem apenas mais uma mera atividade, desprovida do seu caráter estratégico imprescindível (SNELL; BOHLANDER, 2011).

Segundo Marras (2009), o Programa de Treinamento é um processo cíclico e contínuo, que é praticado atualmente pelas organizações, seguindo, basicamente, seu fluxo em quatro etapas consecutivas, conforme segue: diagnóstico, planejamento e programação, execução e avaliação.

Essas etapas podem ser assim definidas, segundo esse mesmo autor:

- a) **Diagnóstico de treinamento:** é o levantamento das necessidades ou carências de treinamento a serem atendidas ou satisfeitas. Essas necessidades podem ser passadas, presentes ou futuras;
- b) **Planejamento e programação do treinamento:** é a elaboração do projeto ou programa de treinamento para atender às necessidades diagnosticadas;
- c) **Execução do treinamento:** é a execução e condução do programa de treinamento.
- d) **Avaliação do treinamento:** é a verificação dos resultados obtidos com o treinamento.

A figura a seguir possibilita uma visualização mais ampla do processo de treinamento e suas respectivas etapas, de acordo com a proposição de Chiavenato (1981).

Figura 1: Ciclo do Processo de Treinamento

Fonte: Chiavenato (1981).

Fica evidenciado nessa figura 1 que cada etapa do processo

proporciona subsídio para a fase seguinte, constituindo-se, assim, um ciclo de desenvolvimento contínuo.

É relevante, contudo, ressaltar que a fase quatro — avaliação do resultado do treinamento — não se caracteriza como fase final. Essa é a fase de retroação, seja para a fase um (Diagnóstico da Situação), quando o processo foi insatisfatório, ou para a fase três (execução do treinamento), caso o treinamento ofereça resultado satisfatório.

Apresenta-se, abaixo, a descrição de cada fase a fim de proporcionar uma melhor compreensão acerca do tema.

2.4.1 Levantamentos de Necessidades de Treinamento

De acordo com Chiavenato (1999, p. 299), o primeiro passo do processo de treinamento é o levantamento das necessidades que a organização apresenta. Essas necessidades nem sempre são apresentadas de forma clara. Sendo assim, para serem localizadas e descobertas, faz-se necessário um diagnóstico a partir de certos levantamentos e pesquisas internas. O autor define as necessidades de treinamento como “as carências de preparo profissional das pessoas, ou seja, a diferença entre o que uma pessoa deveria saber e fazer e aquilo que realmente sabe e faz”.

Uma necessidade de treinamento é uma área de informação ou de habilidade que uma pessoa ou um grupo precisa desenvolver a fim de melhorar ou aumentar a sua eficiência, eficácia e produtividade no trabalho.

Carvalho *et al.* (2012) afirma que a pesquisa sobre a necessidade de treinamento, de fato, constitui-se de uma tarefa complexa, não podendo ser reduzida e vista de forma puramente estatística. Pelo contrário, ela abrange dedicação e investimento dos profissionais da área de formação, os quais, na maioria das vezes, trabalham sob intensa pressão no intuito de buscar resultados imediatos.

Desse modo, investigando sobre as necessidades de treinamento, os profissionais da área procuram responder rapidamente, de maneira mais atualizada, algumas indagações, tais como:

- a) Quem está necessitando de treinamento?
- b) Onde há urgência de treinamento?
- c) Que tipo de treinamento é necessário?

Chiavenato (1999) afirma que, à medida que o treinamento identifica essas necessidades e carências e as elimina, fica constatado o

benefício do treinamento para os funcionários, para a organização e, sobretudo, para o cliente. Caso contrário, evidenciar-se-á apenas um desperdício ou simplesmente a perda de tempo.

Macian (1987) entende o Levantamento de Necessidades de Treinamento como um diagnóstico completo sobre o estado geral da organização. É uma sondagem que visa estabelecer processos e instrumentos capazes de corrigir e prevenir falhas, proporcionar melhoras no desempenho ou, na visão de Gil (1994, p. 64), que considera que este levantamento procura “identificar as carências de indivíduos e grupos para execução das tarefas necessárias para o alcance dos objetivos da organização”. Evidencia, também, que um pressuposto básico para o Levantamento de Necessidades de Treinamento é o de que a organização não pode ser vista como algo estático, pois é por meio da atuação das pessoas que se ganha dinamismo e sentido integrado. Além disso, deve-se considerar que as organizações estão inseridas num contexto ambiental que ultrapassa suas próprias fronteiras.

Alerta Boog (1980) para o fato de que os padrões de desempenho dos colaboradores possam estar comprometidos por problemas desvinculados da falta de conhecimentos ou habilidades para o trabalho. Ou seja, muitas vezes as causas estão relacionadas a erros nas estruturas organizacionais, à insatisfação social ou salarial, enfim, à ausência de modelos participativos nas organizações. Isso quer dizer que nem tudo pode ser resolvido por meio de treinamento. Assim, o êxito ou fracasso no desempenho nem sempre têm relação direta com uma ação de treinamento empreendida.

Ainda nesse foco, o autor (1980) afirma que determinados problemas, como a alta rotatividade, reclamações de clientes, alto índice de acidentes, falta de motivação, morosidade nos processos, entre outros, em princípio sinalizam necessidades de treinamento. Mesmo assim, não devem constituir, à primeira vista, necessidade de treinamento. Logo, cabe aos profissionais da área fazer um levantamento criterioso para identificar as causas mais prováveis dos sintomas observados, para depois estudar a possibilidade de serem tratadas por treinamento.

Contribuindo com essa última afirmação, Macian (1987) compartilha enfatizando que necessidades de treinamento, aparentemente organizacionais, podem estar relacionadas a anseios pessoais dos colaboradores. Além disso, há necessidades reais que não podem ser trabalhadas no momento de sua identificação.

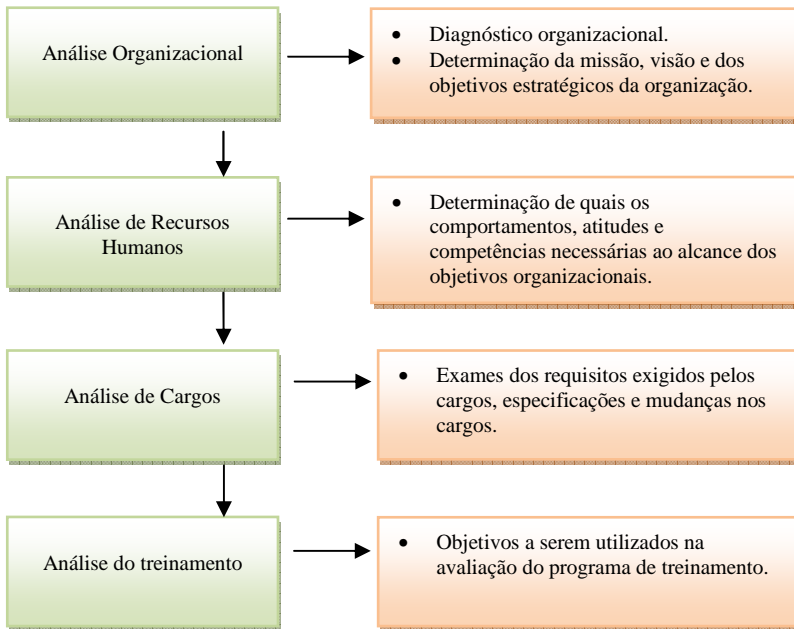
Tais afirmações vêm corroborar as de Boog (1980), o qual esclarece que o sucesso na programação de um treinamento está na

identificação real das necessidades. Esclarece, ainda, que não se deve interpretar qualquer sintoma identificado como necessidade de treinamento. Deve-se, sim, fazer uma análise minuciosa das suas causas para poder afirmar o que pode ser tratado com ações de treinamento. Caso contrário, corre-se o risco de se implantar programas de treinamento desvinculados das reais necessidades da organização, com grande probabilidade de os resultados não representarem mudanças significativas nas áreas trabalhadas. Em sua percepção, o treinamento ocupa uma posição de órgão indispensável dentro das organizações, não somente qualificando pessoas para um desempenho adequado, mas oferecendo um diagnóstico completo em que estejam presentes as necessidades organizacionais. Às organizações não basta mais saber quais e quantos homens devem ser treinados, mas sim saber preparar as contingências organizacionais para o aproveitamento deles. Na verdade, o que está sendo exigido nesta nova época tende a abandonar o bom-senso, a “perícia” do profissional tradicional que sempre encontrava soluções prontas nos modismos da época. Hoje se faz necessário um profissional voltado para investigações científicas e diagnósticas mais abrangentes sobre os reais problemas das organizações.

Alinhado a esse contexto, complementa ainda que é necessário conciliar a análise de subsistemas organizacionais (técnico e psicossocial) e a análise do desempenho individual para que o Levantamento de Necessidades de Treinamento seja um instrumento eficaz no auxílio nas tomadas de decisão.

Segundo Chiavenato (1999), o Levantamento de Necessidades de Treinamento pode ser feito em quatro níveis de análise, como apresenta a figura 2, a seguir:

Figura 2: Os passos no Levantamento de Necessidades de Treinamento.



Fonte: Chiavenato (1999).

Parafraseando este autor:

- a) **Análise Organizacional:** parte do diagnóstico de toda a organização, em que são verificados os aspectos da missão, da visão e dos objetivos estratégicos que o treinamento deve atender. A análise da organização, à luz da função de treinamento, segundo Carvalho *et al.* (2012, p. 173), “poderá alcançar êxito se a atividade de treinamento for considerada, de fato, vital e imprescindível para o crescimento e desenvolvimento da organização”.

A finalidade da análise organizacional é a de apresentar um quadro da efetiva situação da instituição com base nos recursos humanos disponíveis e a forma de atingir seus objetivos.

Segundo Menezes (2006), a análise organizacional está conectada sob a ótica da teoria da efetividade

organizacional, afirmando que as organizações passam a ser efetivas à medida que conseguem atingir seus objetivos e resultados, satisfazendo os interesses de seus constituintes. Assim, as atividades de treinamento têm que estar relacionadas a esses constituintes e aos seus próprios interesses, os quais são representados pelos resultados das ações de treinamento que proporcionem a otimização de processos de trabalho, além de atingir metas e objetivos organizacionais. Comprovar somente que algumas ações de treinamento foram capazes de oferecer satisfação, aprendizagem e melhorias de desempenho individual pós-treinamento não é condição aceitável. Borges-Andrade (2006) chama a atenção ao fato de que é de extrema importância decidir pela execução de um treinamento, o qual deve ser baseado na análise das mudanças necessárias à organização. Contudo, o que se percebe, na maioria das vezes, é a utilização de ferramentas alinhadas ao nível individual de análise, demonstrando uma desvinculação dos programas de treinamento com a estratégia organizacional (MENESES, 2006).

De acordo com Carvalho *et al.* (2012, p. 173), “para que esse propósito seja alcançado, a análise ou pesquisa organizacional precisa encontrar resposta para alguns aspectos”. Entre eles, destacaram-se:

- Observar se os recursos humanos da organização são suficientes, bem preparados e adequados para a execução dos objetivos organizacionais;
- Verificar se existe, em todos os níveis da organização, utilização suficiente dos recursos físicos, da produtividade do pessoal, da qualidade do produto e/ou serviço e das relações com o mercado;
- Examinar se o clima da organização possibilita aos colaboradores executar suas atribuições de modo eficiente.

Ainda, segundo Carvalho *et al.* (2012, p. 173),

a análise organizacional, além de destacar onde as necessidades estão presentes, precisa envolver todas as áreas da organização — produção, marketing, administração etc. — bem como

incluir todas as unidades (seções, setores, serviços, departamentos, divisões etc).

Assim sendo, o sucesso do diagnóstico organizacional, à luz do treinamento, depende, entre outros, dos seguintes elementos:

- Orientação – deve ser clara e transparente para que cada colaborador possa responder com precisão aos instrumentos de análise organizacional (questionário, relatório, entrevista pessoal, entre outros), buscando, com isso, maior conhecimento, estímulo e interesse, tanto pela organização quanto pela própria carreira profissional;
- Conscientização e Motivação – envolvendo todos os colaboradores da organização para que eles estejam devidamente informados da realização de um levantamento de dados, objetivando, por meio da elaboração e divulgação do diagnóstico, a implementação de um processo de treinamento a fim de obter melhoria dos resultados e melhoria na execução de suas atividades;
- Desempenho Profissional – obtido pela realização de pesquisa racional, imparcial e objetiva, apresentando um diagnóstico que, em princípio, retrate um equilíbrio de resultados, sem que haja prejuízos para a consecução das metas da organização;
- Política de treinamento – deve ter sua origem na pesquisa, cujos resultados devem servir de subsídios para a elaboração e desenvolvimento de planos, programas e diretrizes, proporcionando maior autonomia aos colaboradores no desempenho de suas funções.

De acordo com Gil (2011), a análise organizacional abarca a empresa em sua totalidade, objetivando, dentre os diversos fatores, a identificação das áreas em que se torna imprescindível a realização do treinamento. Nesse sentido, é natural que a análise organizacional exija grande quantidade de informações, entre elas: objetivos, produtos, tecnologia, recursos humanos, imagem, clima organizacional e outros.

Não há um padrão na obtenção dessas informações. Porém, a análise se dá em função das possibilidades e conveniências profissionais que a desenvolvem. A fim de melhor compreender a análise organizacional, com objetivo de alcançar um diagnóstico mais fidedigno, deve ser feito um levantamento de dados, por meio de um roteiro, a saber:

- **Identificação da Organização:** nome, data da fundação, localização, natureza jurídica, ramo de atividade, produtos ou serviços, capital social;
- **Estrutura organizacional:** Organograma, atribuições das unidades, processos de delegação da autoridade, manuais administrativos;
- **Planejamento:** sistema de planejamento, forma de participação, divulgação dos planos, avaliação;
- **Produção:** volume de produção, produtos mais importantes, tecnologia de produção;
- **Vendas:** faturamento, público consumidor, despesas com propaganda;
- **Potencial econômico-financeiro:** previsão de investimentos, índices econômicos;
- **Recursos humanos:** número de empregados, sexo, idade, escolaridade, distribuição por setor e por nível, rotatividade, absenteísmo, acidentes de trabalho, horas extras, demissões, recrutamento e seleção, descrição de cargos, remuneração, treinamento, avaliação de desempenho, benefício, dissídios, sindicalização, conflitos trabalhistas;
- **Imagem da empresa:** perante os empregados, os consumidores, o fisco, os acionistas, os bancos, os fornecedores e o público em geral;
- **Clima organizacional:** motivação, colaboração, calor humano, liderança.

Uma análise organizacional bem feita e definida propicia a identificação da forma como se dá o crescimento da organização, a que se deve e quais os fatores que o dificultam. Possibilita, também, verificar em que medida os recursos humanos disponíveis vem contribuindo para atingir os objetivos da organização.

- b) **Análise dos recursos humanos:** parte do perfil das pessoas. Determina os comportamentos, atitudes, conhecimentos e competências necessárias para que as pessoas possam contribuir para o alcance dos objetivos estratégicos da organização.

A análise dos recursos humanos, segundo Gil (2011), consiste em verificar em que medida os colaboradores dispõem de conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas para o desempenho das atribuições necessárias para atingir os objetivos da organização.

Para Snell e Bohlander (2011), a análise da pessoa está em desenvolver e determinar quais colaboradores carecem de treinamento e – igualmente importante – saber quem não precisa de treinamento. Nesse contexto, a análise de recursos humanos é essencial por várias razões. Primeiramente, porque a análise completa contribui com as empresas no sentido de evitar o erro de encaminhar todos os colaboradores para serem treinados, quando parte deles não precisam. Outra razão é a de ajudar os gestores da área a determinarem o que os futuros treinandos são capazes de executar quando entram em treinamento, enfatizando, assim, o que os programas devem oferecer às respectivas áreas em que eles mostram deficiências.

O autor afirma, ainda, que algumas empresas se utilizam de informações da avaliação de desempenho para analisar as carências da pessoa. A esse respeito, o autor evidencia que esta ferramenta (avaliação de desempenho), embora apresente quem não está atendendo às expectativas organizacionais, não revela o porquê disso. Esclarece que, se as deficiências de desempenho estão relacionadas a problemas de capacidade, o treinamento, sem dúvida, surtirá efeitos positivos. Caso essas deficiências se deem pela falta de motivação ou por razões que fogem ao controle do colaborador, o treinamento poderá não contribuir. Em última instância, os profissionais da área de Recursos Humanos devem chamar os colaboradores para uma conversa, no intuito de identificar as áreas a serem melhoradas, de maneira que eles estabeleçam conjuntamente quais abordagens de desenvolvimento terão o máximo de benefícios.

Gil (2011) entende que vários são os meios para se fazer uma análise de treinamento das pessoas. Entre eles, cita os seguintes: entrevistas, questionários, testes e simulações. Contudo, o que mais se concretiza consiste na observação direta ou indireta da execução da tarefa. Essa observação proporciona identificar o ícone entre o desempenho desejado e o desempenho real dos colaboradores. Mesmo tendo sido identificado o hiato, por meio de observação, não se pode considerar essa condição como necessidade de treinamento. Essa realidade, hiato ou discrepância do desempenho, pode ter sido provocado por diversos fatores, entre eles: seleção inadequada, política de pessoal etc.

O mesmo autor, na obra citada, chama a atenção na consideração das seguintes situações:

- **O empregado não desempenha adequadamente suas atribuições:** antes de prescrever qualquer treinamento, convém verificar se ele dispõe dos meios materiais requeridos para um bom desempenho: ambiente, materiais, equipamentos etc. Se esses elementos não forem adequados, de nada adiantará posicionar treinamento. A causa do desempenho deficiente está no contexto material;
- **O contexto material é adequado, mas o desempenho do funcionário não o é:** cabe, então, procurar a causa no próprio funcionário. Então, o mais apropriado será verificar em que medida ele dispõe de suas aptidões físicas e mentais para alcançar o desempenho necessário. Caso não disponha, será mais fácil designar esse problema como de seleção do que de treinamento;
- **O empregado está física e psicologicamente apto para o desempenho da tarefa, mas não dispõe dos conhecimentos necessários:** nesse caso, poderá ser indicado proporcionar-lhe algum tipo de treinamento;
- **O empregado dispõe dos conhecimentos, mas não tem as habilidades requeridas:** nesse caso, o treinamento poderá ser recomendado — não um treinamento voltado à aquisição de novos

conhecimentos, mas para o desenvolvimento de habilidades;

- **O empregado dispõe tanto dos conhecimentos quanto das habilidades necessárias, mas não sabe exatamente como fazer:** também poderá ser o caso de prescrever treinamento. Não para o empregado, mas para seu chefe, que precisa aprender a orientar adequadamente os subordinados;
- **O empregado sabe como fazer, mas não o faz porque nenhuma consequência desfavorável advém em decorrência de seu desempenho deficiente:** nesse caso, o desempenho inadequado está sendo gratificado. Seu chefe provavelmente desconhece a importância das consequências positivas ou negativas na determinação do comportamento. O empregado, então, não está necessitando de treinamento, mas seu chefe estará;
- **O empregado faz mal sua tarefa porque quando faz bem costuma ser punido:** essa situação lembra o caso do empregado para quem o chefe diz: Como você faz bem este trabalho, passará a fazer todos os outros. Como no tópico anterior, o problema está na chefia (GIL, 2011).

- c) **Análise da estrutura de cargos** – parte do exame dos requisitos e especificações dos cargos e verificação das habilidades, destrezas e competências que as pessoas deverão desenvolver para desempenhar adequadamente os cargos.

A análise da estrutura de cargo, também conhecida como análise do trabalho, análise de tarefas, análise de operações, análise de funções, segundo Carvalho *et al.* (2012, p. 181), “constitui-se em uma coleta ordenada de informações sobre determinado cargo, seja este constituído de tarefas simples ou complexas”. Ele afirma que a análise da estrutura de cargos, (2012, p. 180) “para fins de treinamento, constitui-se em uma pesquisa ou levantamento criterioso dos requisitos mínimos exigidos pelo cargo, comparado aos conhecimentos e experiências que o funcionário possui”, observando-se, ainda, o que

derivou do desempenho do trabalho realizado pelo colaborador, em relação àquilo que dele se esperava. Sendo assim, a análise poderá subsidiar os gestores, da área de RH, para projeção de uma política atualizada e eficiente de formação de seus quadros, permitindo visualizar em que os colaboradores precisam ser treinados, dentre os quais se tem:

- **Análise de requisitos** – trata-se da identificação dos requisitos mínimos — balizados pelas habilidades, responsabilidades e inconveniências — exigidos pelo cargo e impostos aos seus ocupantes. A análise é importante não apenas pela exigência mínima, como também pela identificação de fatores inclusos no manual de avaliação de cargos que servirá para a avaliação do colaborador.
- Ao se analisar os requisitos aos cargos relacionados, segundo o autor (2012, p. 180), estão identificando

quais os níveis de exigência de diferentes fatores que estão presentes e dão consistência ao cargo para que este possa ser desempenhado pelo ocupante, com desembaraço, segurança, confiabilidade, eficiência, eficácia e efetividade.

- **A análise de tarefas** – responde à descrição de tarefas e das características dos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) imprescindíveis para a sua execução. Com a análise, é determinado o grau de eficiência, eficácia e efetividade com que uma tarefa ou atividade deve ser executada, e os níveis de CHAs indispensáveis necessários para sua realização (CHIAVENATO, 1999; CARVALHO *et al.*, 2012; BOOG, 2001).

Na concepção de Gil (2011), as pessoas, para bem desempenhar suas funções, inerentes às atribuições de seus cargos, têm que estar bem capacitadas por meio de treinamento. Esses cargos, no entanto, são constituídos de tarefas que devem ser desenvolvidas segundo determinados padrões. Nesse sentido, tem que necessariamente haver uma análise a fim de identificar o tipo comportamental que o colaborador deve apresentar

para bem desempenhá-las, incluindo aí os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas. Complementa o autor (2011) afirmando que a análise dessas tarefas requer a obtenção de alguns dados. São eles:

- Identificação das atividades que compõem a tarefa;
- Identificação das responsabilidades do executante da tarefa;
- Identificação das condições de trabalho e riscos;
- Conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas.

Essas identificações são consideradas relevantes, porque “ajudam os analistas de treinamento a selecionar o conteúdo do programa e a escolher o método do treinamento mais efetivo” podendo, assim, evitar a possibilidade de um baixo impacto dos treinamentos e, também, de ocorrer riscos de frustrações, além de prevenir o estímulo ao descrédito organizacional ao treinamento (SNELL, 2011, p. 255).

Após a obtenção dos dados, estes devem ser avaliados e, consequentemente, reconhecidos como verdadeiros, ou seja, devem ser validados. Depois desse processo, segue-se para o registro escrito, conhecido como descrição de tarefas, que, por sua vez, deve ser muito sintético, conforme modelo apresentado a seguir (quadro 1):

Quadro 1: Descrição das tarefas.

TAREFA: Controle da entrada e saída de veículos.	CARGO: Porteiro. DPTO = SEÇÃO: Estacionamento.
Atividades 1. Identificar os veículos e seus condutores; 2. Registrar a entrada; 3. Esclarecer acerca das condições do estacionamento; 4. Comunicar condições extraordinárias; 5. Solicitar intervenção da equipe de segurança; 6. Elaborar relatório diário.	Condições de Trabalho e Riscos • Risco de agressão verbal por parte dos usuários. Conhecimentos, Habilidades e Atitudes Requeridas • Identificação das unidades da empresa; • Compreensão das normas de estacionamento e permanência; • Preenchimento de fichas; • Fluência verbal; • Cortesia.
Responsabilidades 1. Registro correto dos dados; 2. Entradas autorizadas; 3. Imagem da empresa.	

Fonte: Gil (2011).

A obtenção desses dados pode ser feita por meios diversos. Os meios mais utilizados são:

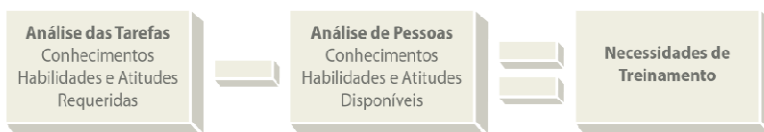
- **Questionário** – pode ser respondido pelo ocupante do cargo ou por seu superior imediato;
- **Entrevista** – possibilita a obtenção de informações mais complexas e acuradas sem exigir que o respondente tenha que escrever;
- **Observação** – é o procedimento que garante maior confiabilidade às informações obtidas;
- **Discussão em grupo** – é o procedimento que vem sendo mais utilizado.

d) **Análise do treinamento:** parte dos objetivos e metas que deverão ser utilizados como critérios para avaliação da eficiência e eficácia do programa de treinamento. Chiavenato (1999, p. 300) entende que a análise de treinamento é um dos quatro níveis de Levantamento de Necessidades que “parte[m] dos objetivos e metas que deverão ser utilizados como critérios para avaliação da eficiência e eficácia do programa de treinamento”. Por fim, Gil (2011, p. 127) sintetiza esses quatro níveis de Levantamento de Necessidades assegurando que

a análise organizacional esclarece seus objetivos; a análise de tarefas, o que é necessário para alcançá-los; a análise de recursos humanos, as carências do pessoal quanto à execução da tarefa.

Para ele, as necessidades de treinamento são identificadas a partir da subtração da análise das tarefas com a análise dos recursos humanos, conforme apresenta a figura a seguir:

Figura 3: Diagnóstico de necessidade de treinamento.



Fonte: Gil (2011).

Carvalho e Nascimento (2004) entendem que o Levantamento de Necessidades de Treinamento viabiliza o processo de treinamento à medida que é a partir dele que se definem os princípios de aprendizagem a serem aplicados no treinamento, os métodos e as técnicas de capacitação, planejamento e programação, execução e avaliação do treinamento.

Na percepção de Marras (2009, p. 152), o Levantamento de Necessidades de Treinamento

engloba a pesquisa e a respectiva análise pela qual se detecta o conjunto de carências cognitivas e in experiências relativas ao trabalho existente entre o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes do indivíduo e as exigências do perfil do cargo.

No seu entender, as carências têm provocado a ineficiência indesejada pelas organizações. Tais carências têm origem no recrutamento e seleção dos colaboradores, embora a área de Recursos Humanos objetive a admissão de colaboradores que tenham o perfil e as condições cognitivas e técnicas para desenvolverem suas funções. De fato, isso quase sempre não acontece. Ou seja, na maioria das vezes os colaboradores recém-contratados têm diferenças de perfil, levando as organizações a implementar ações de treinamento para “ajustar” tais diferenças. Esse entendimento não leva em consideração outras variáveis. A análise do autor fundamenta-se no pressuposto de que um colaborador não é suficientemente eficaz por não ter algumas habilidades ou conhecimentos.

Entende ainda que seja a partir do Levantamento de Necessidades de Treinamento que se parte para as outras ações do “que” e “como” fazer. É por meio de sua mediação que se identificam e ajustam as carências existentes entre o que a organização precisa e o que os colaboradores têm a oferecer.

Nesse sentido, afirma também que o Levantamento de Necessidades de Treinamento detecta e diagnostica carências em dois diferentes cenários, a saber:

- a) **Cenário reativo** – representa situações em que a necessidade de treinamento já está presente, ocasionando problemas reais. Essa situação pode ser sentida e avaliada no que se refere às consequências práticas. É uma

verdadeira operação “tapa-buracos”; uma situação análoga à manutenção corretiva: primeiro tem que acontecer a anomalia ou problema para depois acionar o tratamento, no caso o treinamento.

- b) **Cenário prospectivo** – Neste cenário, o treinamento age com a intenção de atingir metas e objetivos futuros, antecipando-se às mudanças previstas. Baseia-se na sustentação preventiva, precavendo-se sobre os problemas e acontecimentos futuros, caracterizando, assim, um posicionamento proativo.

Na percepção de Boog (1980), as organizações necessitam de estudos que correspondam às suas respectivas dinâmicas em seus pontos de relevância e em suas limitações, alinhados com as necessidades individuais ou grupais. Esses estudos, também conhecidos como levantamento de necessidades de treinamento e diagnóstico, devem ser subsidiados por determinados pressupostos que, na ótica do autor, fundamentam qualquer análise organizacional do gênero. Basicamente, estão agrupados em pressupostos teóricos e metodológicos.

Corroborando essa percepção, Marras (2009, p. 153) ratifica que “todo projeto de levantamento de necessidades, seja ele realizado graças aos recursos internos ou à participação de agentes externos”, deve ser composto à luz de certos princípios teóricos e metodológicos.

Para Boog (1980) e Marras (2009), os pressupostos são entendidos e agrupados conforme segue:

a) **Pressupostos teóricos:**

- Todo processo de treinamento envolve mudanças; sendo assim, devem ser previstas resistências naturais no decorrer de todo seu desenvolvimento;
- A organização e o meio ambiente interagem mutuamente. Portanto, esses cenários devem ser considerados com extremo cuidado;
- É de interesse da organização o suprimento das lacunas de conhecimentos, habilidades e atitudes, visando otimizar a eficiência e a eficácia individuais e grupais. O treinamento deve ser visto pelo trabalhador como uma melhora em seu contexto social, com consequentes melhorias reais no seu modo de viver;
- Há interesses intra e interdepartamentais que devem

ser conhecidos pela administração ao analisar a introdução de mudanças de conhecimentos, habilidades e atitudes, refletindo as consequências ou a real necessidade de modificar ou transformar traços culturais já estabelecidos;

- Deve ser evidenciado um programa de treinamento como investimento, jamais como despesa. Isso significa dizer que o treinamento, quando bem gerenciado, representa um investimento, pois este dará certamente o retorno desejado pela organização;
- Uma organização “não saudável” não absorve satisfatoriamente o potencial humano recém-contratado ou treinado;
- Os elevados investimentos em treinamento de pessoal são ineficazes em uma organização “doente”, por não terem condições de assimilar o novo contexto decorrente de mudanças de comportamento dos recursos humanos.

Nesse contexto, Boog (1980) afirma que as organizações carecem de profissionais da área de Recursos Humanos que promovam, por meio dos cursos de treinamento, mudanças nas pessoas e nas organizações, sobretudo mudanças de cultura, de comportamento, de posicionamento e de atitude.

Nos pressupostos teóricos elencados, fica evidenciado pelos autores Boog (1980) e Marras (2009) que, no decorrer do processo de identificação de treinamento, os gestores de recursos humanos devem precaver-se e conscientizar todos os envolvidos no processo de que poderá ser solicitado desde a mudança de comportamento até a de cultura organizacional. Não há processo de mudança sem que esteja implícita a contribuição de novas aprendizagens, e essa é a grande contribuição do treinamento para as mudanças organizacionais e pessoais.

Corroborando com este contexto, Boog (2006) ratifica que os novos conceitos em administração sustentam as ideias de que não somente os indivíduos, isoladamente, mas também as organizações aprendem e precisam adaptar-se ao contexto em que operam. Isto significa dizer que, cada vez mais, as ações de treinamento que capacitam às pessoas dão lugar ao processo de mudança organizacional.

b) **Pressupostos Metodológicos:**

- A metodologia de levantamento de necessidades de

treinamento precisa – independentemente da abordagem a ser empregada – necessariamente contar com o contexto organizacional em toda a sua dimensão, de modo geral observada em três dimensões: a estrutura geral, a tarefa, o indivíduo;

- As formas mais indicadas para pesquisar necessidades de treinamento são aquelas que os levantamentos efetuados abordam toda a empresa, incluindo aspectos estáticos e dinâmicos, técnico-operacionais e psicossociais, exigindo, assim, que os profissionais que a operam na pesquisa tenham uma visão multidisciplinar e holística da organização;
- É relevante que o Levantamento de Necessidades de Treinamento deva possuir características de generalização e não de particularização, de forma que os participantes sejam capazes de entender a empresa de forma integral, em seus aspectos de relevância e nas suas carências;
- A forma de efetuar o levantamento tem que estimular a participação livre e espontânea dos membros dos grupos, para que os dados obtidos sobre a organização sejam fidedignos;
- A participação no levantamento deve ser reservada a indivíduos que ocupem cargos relacionados com os objetos de estudo;
- Todo programa de Levantamento de Necessidades de Treinamento deve necessariamente, antes de tudo, treinar as lideranças organizacionais, garantindo, assim, a unicidade de critérios e a clareza da informação no decorrer de toda a pirâmide organizacional;
- As respostas devem ser registradas em formulários próprios, a fim de formarem, de modo organizado, a amostra do universo de opiniões e observações do conjunto organizacional.

Nos pressupostos metodológicos elencados, percebe-se que os autores Boog (1980) e Marras (2009) creem que a metodologia de levantamento de necessidade de treinamento deve atingir toda a organização, abarcando aspectos estáticos e dinâmicos, técnico-operacionais e psicossociais, determinando, dessa forma, que os gestores que conduzem o levantamento de necessidades devem visualizar a

organização de maneira multidisciplinar e de forma holística. Assim, caracterizam a organização como um sistema social formado por diversos parceiros. No caso do Levantamento de Necessidades de Treinamento, entendido como um processo produtivo na organização, este poderá somente se concretizar com sucesso quando houver a participação conjunta, cada qual contribuindo com algum recurso, na expectativa de obter, de certa forma, retorno pela sua contribuição.

Nos dias atuais, isto significa dizer que em vez de dividir e isolar as organizações — para atingir seus objetivos, por meio do treinamento — elas devem antes agregar concomitantemente vários dispositivos executores das diversas áreas da organização, contribuindo para uma ação coordenada pelo somatório de esforços direcionados ao mesmo fim, resultando em um processo sinérgico, ou seja, o resultado da ação do todo poderá superar a soma das partes.

Marras (1999) pondera que o levantamento das necessidades de treinamento, por tratar-se de um programa de pesquisa e coleta de dados, deve seguir um padrão metodológico.

Assim, tal levantamento, segundo Chiavenato (1989, p. 46 *apud* MARRAS, 2009), vale-se de indicadores “que servem para apontar eventos que provocarão fatalmente futuras necessidades de treinamentos ou problemas decorrentes de necessidades de treinamento já recorrentes”. De acordo com o autor (2009), esses indicadores são:

- a) **Indicadores *a priori*:** fatos que podem originar, *a priori*, necessidades de treinamento:
 - Expansão da empresa e a admissão de novos funcionários – as organizações, sejam públicas ou privadas, de modo geral nascem com o objetivo de prosperar, crescer e ampliar. Consequentemente, poderão surgir novas filiais na esfera privada ou na pública. No caso das instituições de ensino, é comum o nascimento de novos *campi*. Assim, por consequência, haverá a necessidade de recrutamento e seleção de novos colaboradores, surgindo a necessidade de treiná-los.
 - **Redução do número de empregados** – esta situação provoca a necessidade de treinamento, entendendo que muitas atividades desenvolvidas pelos colaboradores demitidos devem ser supridas pelos que permaneceram na organização, que desconheciam aquela

atribuição;

- ***Mudança de métodos e processos de trabalho*** – para as organizações se manterem vivas e competitivas no mercado, atendendo a demanda do cliente consumidor, elas devem estar em um processo de atualização contínua. É nessa dimensão que, ao implementar mudanças de métodos e processos, surgem as necessidades de treinamento para melhor executar as novas tarefas;
- ***Substituição ou movimentações de pessoal*** – o colaborador ao ser redistribuído para outro ambiente na organização, muitas vezes para exercer novas atividades, precisa aprender as atividades desenvolvidas naquele novo setor. Nesse sentido, o treinamento é imprescindível;
- ***Faltas, licenças e férias do pessoal*** – o afastamento do pessoal, em alguns casos, pode comprometer o bom andamento da organização devido ao fato das atividades desenvolvidas, principalmente em setores estratégicos, serem centralizadas em uma única pessoa localizada nos diversos setores;
- ***Expansão dos serviços*** – assumir desafios por conta da inclusão de novas atividades a serem desenvolvidas em um determinado cargo ou função implica na realização de treinamento, para que se tenha a possibilidade de obter o melhor resultado em menor período de tempo;
- ***Mudanças nos programas de trabalho ou de produção;***
- ***Modernização do maquinário;***
- ***Produção e comercialização de novos produtos ou serviços.***

Esses três últimos fatos citados pelo autor (2009), que podem, *a priori*, provocar necessidade de treinamento, seguem a mesma lógica do fato de ***mudança de métodos e processos de trabalho***, já contextualizado anteriormente. Ou seja, as organizações, nos dias atuais, precisam estar preparadas no que diz respeito à dinamicidade e flexibilidade em seu modo de gerir. Significa dizer que se as organizações não estiverem em processo de treinamento contínuo, não

acompanharão a modernização das mudanças nos programas de trabalho ou de produção; modernização do maquinário e da produção e comercialização de novos produtos ou serviços e não se manterão vivas e competitivas no mercado por muito tempo.

- b) **Indicadores *a posteriori*:** problemas advindos do não atendimento de necessidades de treinamento. Geralmente, esses problemas são relacionados tanto com o processo produtivo quanto com os recursos humanos.

- **Com o processo produtivo:**

- ***Qualidade inadequada da produção*** – oferecer treinamento ao colaborador poderá melhorar significativamente a qualidade do que se está produzindo, evitando o retrabalho. Pensar que o custo para qualificar os colaboradores gera um valor muito alto no que se está produzindo, de fato, é coisa do passado. O retrabalho oriundo da qualidade inadequada da produção gera, na maioria das vezes, um custo muito mais elevado. A qualidade inadequada da produção pode aparecer na forma de atrasos na entrega, falhas em serviços, erros em faturas, sucata ou retrabalho e mudanças no projeto. Cada um desses casos é o resultado de alguma deficiência em um produto ou processo. Todos causam transtornos ao consumidor – clientes. (JURAN,1991);
- ***Baixa produtividade*** – as organizações vêm buscando cada vez mais o aumento da produtividade dos seus serviços e produtos. Por isso, entre outros, para aumentar sua produtividade, elas investem em máquinas e equipamentos que nem sempre garantem o objetivo desse investimento. O fato de investir em máquinas e equipamentos garante o aceleração da produtividade organizacional. Porém, mesmo que os investimentos sejam em equipamentos de boa qualidade, se os processos forem inadequados, o resultado esperado da produção não será atingido;
- ***Avarias frequentes em equipamentos e***

instalações – os defeitos nos equipamentos e instalações podem decorrer de uma diversificação de eventos, seja pelos seus usos inadequados, seja pela depreciação na sua totalidade ou mesmo pela falta de manutenção;

- ***Comunicações defeituosas*** – o ponto crucial para que um sistema integrado tenha um resultado de excelência, seja ele composto por qualquer estrutura, sem dúvida alguma é a boa comunicação entre as partes envolvidas. Nesse contexto, a informação deve ser entendida como recurso e/ou ferramenta valiosa para o bom andamento, pela administração eficiente e eficaz da organização. De fato, segundo Lima (2008, p. 13),

considerar a informação como um recurso para resolução de problemas e como recurso para gerenciar mudanças e inovações é condição essencial para o desenvolvimento industrial, tecnológico, econômico e social [;]

- ***Tempo de aprendizagem e integração ao cargo muito prolongado*** – o treinamento adquirido pelo colaborador, a rigor, deve ser aplicado após a sua realização, entendendo que a demora para a implementação do conhecimento daquilo que foi aprendido, quando da sua utilidade, poderá estar obsoleta, devido à velocidade que as organizações mudam sua forma de operar;
- ***Despesas excessivas na manutenção de máquinas e equipamentos*** – Avaliar as condições das máquinas e dos equipamentos periodicamente deve ser uma prática indispensável e rotineira na organização, pois, de modo geral, a despesa excessiva com manutenção de máquinas e equipamentos pode ser evitada. Ou até mesmo se pode avaliar se não seria melhor investir o montante dessas despesas em manutenção na aquisição de novas máquinas e equipamentos;

- ***Excesso de erros e desperdícios*** – Diversos são os fatos que podem gerar erros ou desperdícios. Um deles é o uso de equipamentos e máquinas obsoletas, outro pode ser a qualidade dos maquinários, equipamentos e material utilizado. O despreparo do operador que necessita de treinamento para executar seu trabalho sem erros e desperdícios é um fato fundamental a ser considerado, caso os geradores de erros e desperdícios citados nos exemplos anteriores sejam de boa qualidade;
- ***Elevado número de acidentes*** – os acidentes de trabalho, de modo geral, são provocados, ou seja, não acontecem ao acaso. Os motivos são oriundos de diversos fatores, tais como: incapacidade física, falta de conhecimento, de experiência, de motivação, estresse, pelo não cumprimento de normas, regras e modos operatórios. Dentre os diversos motivos que resultam em acidentes de trabalho, três sobressaem, a saber: ***Falta de informação*** – os colaboradores precisavam ter sido instruídos de forma adequada sobre os cuidados que se deve tomar em atividades e ações. ***Falta de Atenção*** – a falta de atenção provoca acidente de trabalho por diversos motivos, destacando-se o nível de estresse, pressa excessiva e excesso de pressão. ***Falta de padronização*** – caracteriza-se pela inexistência de um método analisado e estudado para se realizar uma determinada tarefa. Os colaboradores devem ter suas tarefas executadas de forma padronizada, caso contrário as chances de acidente são maiores;
- ***Pouca versatilidade dos empregos*** – a versatilidade nos dias de hoje ganha mais espaço pela sua importância na organização, devido à capacidade que uma pessoa tem de absorver rapidamente as mudanças e manter a mesma qualidade no desempenho de determinadas atividades. Pouca versatilidade leva o colaborador à necessidade de treinamento para

atender as lacunas organizacionais.

- ***Com os recursos humanos:***

- Relações deficientes entre o pessoal;
- Número excessivo de queixas;
- Pouco ou nenhum interesse pelo trabalho;
- Falta de cooperação;
- Faltas e substituições em demasia;
- Dificuldades na obtenção de bons elementos;
- Tendência a atribuir falhas aos outros;
- Erros na execução de ordens etc.

A respeito dos indicadores *a posteriori* alinhados com os recursos humanos, acima arrolados, citados por Marras (2009), de fato carecem de tratamento para que as pessoas e as organizações possam desenvolver suas atividades num ambiente saudável.

Nesse contexto, o tratamento pode ser entendido como o mais eficiente e eficaz para atender aos objetivos pessoais e organizacionais, se direcionado ao líder, por meio de treinamento específico.

Os líderes têm um papel fundamental nas organizações por promoverem um impacto significativo, influenciando os colaboradores a serem mais participativos. Os líderes não devem estar preocupados somente com a produtividade, mas também devem buscar nos colaboradores a motivação indispensável para a realização das tarefas, empregando os conhecimentos indispensáveis para o aproveitamento e desenvolvimento deles.

Mais do que os administradores de pessoal e de recursos humanos, os gestores de pessoas têm que desempenhar o papel de líder. Num contexto de Gestão de Pessoas, é necessário que elas se vejam mais como colaboradoras do que como subordinadas, pois requer-se sua adesão aos objetivos, políticas e missão da organização. Isso significa que os gestores precisam permanentemente atuar como líderes, já que liderança nada mais é do que a forma de direção baseada no prestígio pessoal e na aceitação dos subordinados (GIL, 2011, p. 220).

Os líderes constituem direcionamentos por meio do desenvolvimento de uma percepção de futuro. Em ato contínuo, eles engajam as pessoas comunicando-lhes a sua percepção e inspirando-as a

superar obstáculos. O verdadeiro líder é aquele que, ao aprender, direciona as pessoas aos objetivos organizacionais, ainda que existam inúmeros problemas, sejam de ordem do processo produtivo ou de recursos humanos. A questão do relacionamento, a superação de conflitos, entre outros eventos que acontecem no ambiente de trabalho, são formas de promover o equilíbrio para alcançar os objetivos organizacionais, bem como estabelecer um ambiente agradável e cooperativo (ROBBINS, 2005).

Em suma, considera-se que os indicadores *a priori* estão relacionados às necessidades futuras de treinamento, em decorrência de algum evento motivador, enquanto o *a posteriori* refere-se às necessidades de treinamento passadas, as quais ainda permanecem ativas, advindas de processos produtivos ou de recursos humanos.

Macian (1987) salienta que os meios para o Levantamento de Necessidades de Treinamento são variados, mas para ele o importante é ter cuidado para adequar os procedimentos à situação e ao controle preciso da coleta e interpretação dos dados. Adverte que o pesquisador deve precaver-se contra:

- a) Deixar-se influenciar por outros treinadores bem sucedidos, partindo para uma simples repetição dos programas, sem analisar sua pertinência;
- b) Valorizar informações advindas de níveis hierárquicos mais elevados, de modo a desprezar fontes que têm uma visão mais clara dos problemas por estarem mais envolvidas com eles;
- c) Se utilizar de amostras viciadas, ou seja, que contenham informações de apenas um nível hierárquico, levando, portanto, a vieses errôneos de percepção;
- d) Fazer uso de instrumentos muito longos e complexos, cansando os sujeitos pesquisados. Devem-se evitar informações irrelevantes e estruturar o instrumento de coleta de acordo com os objetivos traçados;
- e) Descuidar-se do sigilo a respeito das informações;
- f) Utilizar continuamente o mesmo instrumento de coleta de dados;
- g) Analisar os dados coletados exclusivamente em função de respostas momentâneas, esquecendo-se de que a organização deve ser vista de forma integral, e as informações devem ser vistas dentro de um contexto geral.

O autor salienta ainda que não existe uma padronização nos modelos de coleta de dados, entendendo haver situações diversas que, por consequência, exigem tratamentos específicos. Contudo, alguns elementos obrigatoriamente são imprescindíveis em qualquer situação e em organizações de qualquer natureza. Esses elementos são os seguintes:

- a) ***Dados a respeito da organização*** – os dados mais solicitados a respeito da organização, que devem ser analisados minuciosamente, objetivando a realização de um programa de treinamento, são: estrutura, organograma, linha de produtos e serviços, capacidade de produção, público consumidor, grau de rotatividade e absenteísmo, sistema de recrutamento e seleção, entre tantos outros. Tais dados consistem fundamentalmente em conferir a verdadeira situação da realidade organizacional, visando buscar as formas de treinamento que possam interagir com essa realidade, bem como indicar aos diretores da organização as situações de ineficiência/ineficácia do sistema organizacional. Esse fenômeno acontece antes do planejamento global do treinamento, visto que identifica as situações dinâmicas na organização através de suas variáveis técnico-operacionais e psicossociais (BOOG, 1980) (MACIAN, 1987);
- b) ***Dados a respeito dos sujeitos participantes do levantamento*** – para efetuar o Levantamento de Necessidades de Treinamento, é sugerido que os sujeitos participantes da pesquisa apresentem os seguintes dados: nome, idade, descrição do cargo, formação escolar e experiência didática, tempo de serviço na organização, experiência anterior de trabalho etc. (BOOG, 1980), (MACIAN, 1987);
- c) ***Dados a respeito dos cargos da área pesquisada*** – consiste basicamente na análise do trabalho e das tarefas do cargo, a saber: escolaridade exigida para o seu preenchimento, principais tarefas, condições físicas e materiais requeridas, responsabilidades que acarretam o tipo de relacionamento interpessoal necessário para o desempenho, etc. Sendo necessário fazer uma análise de tarefa, o colaborador não estando apto, deve contar com os outros colaboradores da própria organização (BOOG,

1980), (MACIAN, 1987).

d) ***Sugestões gerais dos pesquisadores –***

São dados que podem ser solicitados de forma aberta ou mediante proposta de algumas alternativas de escolha, tais como: você acredita que o setor de treinamento deve dar prioridade à área administrativa, de supervisão ou de rotinas operacionais? (MACIAN, 1987, p. 32).

Definidas as necessidades de treinamento, a próxima etapa, segundo Snell e Bohlander (2011, p. 257), é “conceber o tipo de ambiente necessário para aumentar o aprendizado”. Os programas de treinamento serão bem sucedidos pela capacidade da organização em identificar as necessidades de implantá-los, e também dependendo de se utilizar as informações obtidas no processo de levantamento de necessidades para elaborar bons programas de treinamento.

De acordo com Marras (2009), o Planejamento e Programação do Treinamento, próximas etapas do processo, têm como pré-requisito, para seu início, o estabelecimento do levantamento de necessidades de treinamento e também da análise minuciosa dessas necessidades.

2.4.2 Planejamento e Programação do Treinamento

O Planejamento, segundo Macian (1987, p. 35), é “um processo desenvolvido a partir do conhecimento da realidade, que envolve análise de eficácia e eficiência, metas e prazos, permitindo a tomada de decisões sobre as ações a implementar”.

Nesta parte do trabalho, tratar-se-á das etapas que constituem o planejamento do treinamento. Ou seja, das necessidades da empresa, definindo quando, como e com quais recursos humanos, materiais e financeiros o treinamento deve ser executado para que melhor sejam alcançados os seus objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas.

Para isso, classificam-se as etapas da seguinte forma, seguindo a metodologia de Boog (2006, p. 24): quantificar o treinamento necessário; definir a época ideal para o treinamento; classificar as necessidades quanto ao conteúdo; eleger a metodologia para cada necessidade de T&D; documentar os eventos de treinamento; programar os eventos de treinamento; identificar os recursos internos e externos a serem mobilizados; orçar os investimentos; e apresentar o plano de

treinamento para obter aprovação.

- a) **Quantificar o treinamento necessário:** Consiste em quantificar o treinamento a ser planejado por meio de uma relação entre o número de pessoas a serem treinadas e a necessidade de treinamento de cada uma delas. Ou seja, identificar em cada colaborador as suas necessidades e verificar quais são comuns a algum grupo, que deve ser treinado nesse determinado tema. Segundo Chiavenato (1999), a necessidade de treinamento é uma área de informação ou de habilidades que um indivíduo ou grupo precisa desenvolver para aumentar a sua eficiência, eficácia e produtividade no trabalho. Devem ser consideradas ainda as saídas e dispensas de funcionários, bem como as novas contratações previstas. O treinamento dos novos funcionários será tratado mais adiante.
- b) **Definir a época ideal para o treinamento:** Nesse momento, define-se quando o treinamento deve ser aplicado, de acordo com as necessidades de treinamento a serem supridas. Pode ser antes ou depois do ingresso no trabalho. Os novos empregados necessariamente devem passar por um processo de treinamento referente ao histórico da empresa e seus produtos, aos seus direitos e deveres como colaborador e, bem como às particularidades de seu respectivo cargo. Já os colaboradores mais antigos devem passar por treinamentos sempre que necessidades forem detectadas (GIL, 2011).

Em muitas empresas, o período pode ser definido pelo plano de carreira, que determina previamente em que épocas os colaboradores podem estar aptos a uma promoção e atribuição de novas responsabilidades e funções.

A época do treinamento deve ser definida, de qualquer forma, para tornar o funcionário mais produtivo no menor tempo possível, com a melhor relação de retorno sobre o investimento (BOOG, 2006).
- c) **Classificar as necessidades quanto ao conteúdo:** Para fundamentar a escolha da metodologia que melhor supra as necessidades, a análise é feita segundo as três classes

tradicionais, que são: conhecimentos, habilidades e atitudes (BOOG, 2006).

- **Conhecimento** – ampla compreensão de determinada área da ciência ou da tecnologia. Envolve o desenvolvimento de capacidades intelectuais, tais como: memória, aplicação do aprendizado, análise, síntese e avaliação.

Segundo Boog (2006), o aprendizado de novos conhecimentos pode ser resumido em duas fases distintas: comunicação e compreensão.

- **Comunicação** é a transferência de um saber por quem já o domina para quem ainda não o possui. O processo se dá em três fases:
 - Informação: é a transmissão de ideias e raciocínios lógicos, por meio de materiais didáticos diversos, escolhidos de acordo com o conteúdo e público-alvo.
 - Percepção: é o processo pelo qual o treinando apreende e assimila as informações recebidas. Fatores racionais e emocionais decisivos neste momento, o que exige sensibilidade no processo de informação.
 - Entendimento: processo de aprender ou registrar o significado das informações recebidas, completando a comunicação entre o emissor e receptor.
- **Compreensão** envolve o processo de assimilação e de elaboração mental progressiva dos conhecimentos, além de compreensão de princípios de causa e efeito.
- **Habilidades** – capacidade de executar tarefas, tanto motoras como mentais, ou de natureza neuromuscular. A capacitação das habilidades se dá através da repetição de exercícios práticos.
- **Atitudes** – são as respostas automáticas e inconscientes a estímulos percebidos pelo indivíduo, com componentes motores, racionais e emocionais.

As atitudes podem ser aprendidas, substituídas e/ou desenvolvidas por meios associativos conscientes, dando origem a novas imagens, ou novos registros afetivos e comportamentais, ou que alterem os registros antigos, sustentado por uma forma consciente e prazerosa na

melhoria idealizada (BOOG, 2006).

Considera o autor (2006), que esse processo pode ser abreviado em quatro fases:

- **Autoanálise:** reconhecimento racional de pontos positivos e negativos das atitudes predispostas, identificando aquelas prejudiciais ao desempenho social e profissional, bem como as que precisam ser reforçadas e implantadas na mente.
- **Convencimento** – estar convicto de que a mudança e/ou desenvolvimento de novas atitudes irão melhorar o desempenho. Imaginar o prazer em decorrência da nova atitude é o que promove fortemente essa mudança.
- **Coação** – Momento em que as atitudes antigas surgem por consequência de determinados estímulos, necessitando de motivação contínua, força de vontade e determinação para evitar as recaídas.
- **Conversão** – quando a mudança já está estabelecida e surge imediatamente na ocorrência de um estímulo.

A classe das atitudes diz respeito à disposição para agir em determinada situação, com determinada pessoa ou objeto. Envolve as respostas automáticas e inconscientes aos estímulos percebidos pelo indivíduo. Logo, os aspectos emocionais são decisivos. A abordagem desse aspecto é de grande importância em cursos de relações interpessoais, comunicação, liderança, técnicas de chefia, entre outros.

Além dessas classes de atributos, os conhecimentos transmitidos no treinamento precisam ter credibilidade, ou seja, ser bem fundamentados e atualizados. Também devem ser relevantes, sempre tendo relação com as experiências pessoais dos treinandos. O instrutor deve ter informações sobre seus alunos, para melhor desempenhar suas funções. *Feedbacks* por parte dos alunos é uma ferramenta importante neste quesito.

- d) **Eleger a metodologia para cada necessidade de T&D:** Segundo Chiavenato (1987, p.194), “as metodologias ou técnicas de treinamento devem ser escolhidas de acordo com o tempo e com o local do curso”. Segundo o autor, pode-se classificar o treinamento em:

- Treinamento de indução ou integração, que é feito quando o colaborador ingressa na empresa;
- Treinamento depois do ingresso no trabalho, que pode ser feito tanto em serviço, no local de trabalho ou fora dele.

O primeiro item tem como objetivo a adaptação e a ambientação inicial. Nesse momento, devem ser fornecidas, ao novo empregado, todas as informações relevantes referentes à organização, às suas diretrizes e normas, ao seu local de trabalho e à sua função. É fundamental deixar claro para o novo empregado a importância de sua função na organização, pois melhora o aspecto emocional, o que não deve ser deixado de lado em momento algum do treinamento.

A programação desse treinamento, segundo Chiavenato (1987), deve ser feita pelas organizações, de forma sistemática, ou seja, cada função deve ter seu programa de treinamento próprio e comum a todos que nela iniciam. Nela deve constar: um breve histórico da empresa, seu desenvolvimento e organização, normas e diretrizes; informações claras sobre seus produtos; direitos e deveres dos colaboradores; termos do contrato de trabalho, benefícios e serviços; noções de segurança do trabalho; informações específicas e detalhadas sobre a função a ser desempenhada; e a apresentação da equipe e de seus superiores.

Chiavenato (1987) entende que um bom treinamento no ingresso do colaborador traz vantagens em vários sentidos, como a redução do tempo perdido pelo funcionário para se adaptar à nova função, pois ele já terá informações detalhadas sobre o que e como fazer. Também haverá maior permanência e menor circulação de novos empregados na empresa, pois haverá diminuição de demissões por falta de conhecimento do cargo ou dos regulamentos. Também o lado moral do empregado será elevado, pois ele se sentirá mais apto a desempenhar seu trabalho e não terá receio da nova rotina a que terá de se adaptar.

O treinamento, depois do ingresso no trabalho, divide-se, como já foi dito, em dois tipos. O primeiro é o treinamento no local de trabalho, que é o método mais barato de se transmitir conhecimento a um funcionário, pois ele aprende trabalhando, através dos conhecimentos de seu supervisor. Em algumas empresas, esse tipo de treinamento é feito por um funcionário mais experiente, mas isso pode ter consequências indesejáveis, em virtude da falta de planejamento ou da preparação da pessoa que está fazendo o papel de instrutor. O ideal é que o supervisor seja capacitado para também desempenhar o papel de instrutor.

O segundo tipo é o treinamento fora do local de trabalho, onde

o treinando se desloca até outro lugar, como uma sala de aula, e lá tem o treinamento. A vantagem é que o colaborador tem como se dedicar integralmente ao treinamento, sem se preocupar com seu trabalho, ao menos neste momento. Nesse caso, a organização deve desenvolver programas de treinamento, específicos para cada cargo, ou programas de desenvolvimento para aprimorar os conhecimentos do funcionário sobre a empresa e suas funções dentro dela (CHIAVENATO, 1987).

- e) **Documentar os eventos de treinamento:** Segundo Boog (2006, p. 28), independentemente da metodologia utilizada, o treinamento deverá ter um material de apoio, como os planos de aula, apostilas, arquivos de computador, aplicativos, entre outros materiais didáticos de uso relevante em um curso. O planejamento e a programação devem estar integral e devidamente documentados e organizados.
- f) **Programar os eventos de treinamento:** Uma vez definida a clientela, a época mais apropriada e a metodologia a ser utilizada, deve ser feita a programação do treinamento, sendo definidas as cargas horárias, datas e locais onde acontecerá o curso.
- g) **Identificar os recursos internos e externos a serem mobilizados:** Uma vez definida a programação, deve-se agora organizar os recursos humanos e materiais necessários para a execução do treinamento. Existem empresas que possuem pessoal fixo responsável pelo treinamento, mas há que se considerar o custo em relação ao benefício, pois os recursos nem sempre podem estar em plena utilidade, ou seja, isto pode representar um custo à empresa, o qual não gera o devido retorno. Outra questão importante é a capacitação e atualização dos instrutores, cujos conhecimentos não podem ficar defasados, em detrimento da formação dos funcionários da empresa. A contratação de uma empresa de desenvolvimento de programas, materiais didáticos e metodologias de estudo pode ser mais viável economicamente, dependendo das características de cada empresa e da circularidade de funcionários que por ela passam.

Os recursos materiais, caso forem simples, como uma sala com recursos audiovisuais, poderiam ser mantidos pela empresa dentro de sua infraestrutura fixa, bem como

utilizar algum espaço da empresa temporariamente, desde que sempre programado com antecedência para que não se transforme em transtorno no cotidiano da empresa (BOOG, 2006).

- h) **Orçar os investimentos:** Nesta etapa, todos os gastos relativos ao treinamento devem ser detalhadamente listados e estimados. Aí são incluídos os gastos com as pessoas diretamente envolvidas no curso, como instrutores e monitores, com as pessoas indiretamente envolvidas, como as secretarias, pessoal de limpeza e apoio da organização do treinamento. Também devem ser levadas em conta as depreciações dos equipamentos e instalações, que necessitam de manutenção constante para que o ambiente de treinamento esteja sempre agradável e funcional. Despesas de custeio, tais como viagens, alimentação e materiais de consumo, também podem representar uma parcela considerável no orçamento de um treinamento. Gastos gerais como energia elétrica, água e telefone também devem ser orçados (BOOG, 2006).
- i) **Apresentar o plano de treinamento para aprovação:** Uma vez concluído o plano de treinamento, a versão final deve ser apresentada à diretoria, de modo a convencê-los de que o investimento é necessário e trará benefícios à empresa. Essa demonstração deve contemplar quem, o que, quando, como e por que treinar, além dos demonstrativos quantitativos, financeiros e econômicos. O plano de treinamento deve ser coerente com o planejamento estratégico da empresa, atender suas necessidades de capital humano, mediata e imediatamente, e aumentar a capacidade competitiva dentro do mercado. Além da diretoria, o planejamento também deve levar em conta os treinandos, que devem desejar o tal treinamento a que serão submetidos, convencidos de que agregarão valores a sua carreira profissional (BOOG, 2006).

Na percepção de Macian (1987), os responsáveis pelo planejamento do treinamento, além desses cuidados arrolados anteriormente, devem propor-se as seguintes indagações: Quem? Para quê? Quando? Onde? Como? Com quê? Por quem? E outros.

Desdobrando esses questionamentos, tem-se:

- a) ***Qual será a população-alvo*** – é de extrema relevância a correta análise e identificação do colaborador a ser atingido pelo programa de treinamento. Nesse sentido, a identificação acertada poderá garantir um maior percentual de sucesso do treinamento aplicado. Isso significa dizer que um treinamento direcionado para um técnico não pode ser o mesmo treinamento aplicado a um gerente, e menos de forma contrária. Ou seja, para que os treinamentos sejam mais efetivos têm que ser específicos para o cargo ou função;
- b) ***Quais os recursos humanos com que se pode contar (coordenadores, técnicos, instrutores, pessoal de apoio etc.)*** – para que se tenha um resultado de sucesso no programa de treinamento, a organização deve contar com o apoio de todos os envolvidos no processo, entendendo que um só nada faz, pois é o conjunto quem opera. Assim sendo, não adianta um técnico realizar um curso de treinamento sem que o seu chefe possa contribuir juntamente com o seu subordinado identificando as necessidades pessoais e institucionais. Além disso, o conteúdo apresentado pelo instrutor e o resultado do aprendizado devem ser avaliados pelos gestores do processo. Enfim, a integração entre as partes envolvidas no processo de treinamento não poderá estar desconectada, pois com a participação e o empenho de todos poder-se-á atingir com maior amplitude os objetivos organizacionais;
- c) ***Quais os objetivos a atingir*** – a esse respeito, sugere-se ao leitor arremeter-se ao tópico “2.3 Objetivo do Treinamento” – capítulo 2 desta dissertação, onde a temática foi tratada em tópico específico;
- d) ***Quais os padrões de desenvolvimento esperados*** – acredita-se que um programa de treinamento oferecido possa, após a sua realização, contar com a melhoria dos padrões de desenvolvimento dos treinandos (conhecimento, habilidade e atitude), objetivando atender as lacunas identificadas quando da identificação das necessidades de treinamento, levando o colaborador treinado a desenvolver suas atividades de forma eficiente,

eficaz e com qualidade para melhor servir ao cliente;

- e) ***Em que período de tempo será realizado*** – é razoável entender que o tempo de realização dos cursos/módulos de treinamento está diretamente relacionado aos custos neles investidos. Porém, conforme já foi salientado anteriormente, o tempo despendido em treinamento não deve ser o foco de preocupações dos gestores, mas, sim, o resultado que eles oferecem à organização. O tempo e conteúdos dos cursos devem ser alvo de preocupações dos instrutores, que ao elaborarem os planos de ensino dos cursos de treinamento eles devem ser condizentes com os objetivos das organizações, para oferecer ao cliente seus serviços e produtos de forma eficaz;
- f) ***O treinamento será interno (nas dependências da empresa) ou externo (fora das dependências)*** – este item está relacionado ao local onde se encontram as instalações físicas e os equipamentos para a realização do treinamento. O treinamento poderá ser realizado no local de trabalho, possivelmente ministrado por funcionários, supervisores ou especialistas da área de apoio. Não requer acomodações ou equipamentos especiais, mas um local onde podem ser transmitidos os ensinamentos necessários aos colaboradores, de forma comum. A vantagem de o treinamento ser realizado no local de trabalho é de poder apresentar o treinando numa situação real, onde o instrutor (empregado experiente) possa fazer demonstrações sobre o trabalho, apresentando as táticas para a sua realização. Já o treinamento fora do local de trabalho, segundo afirma Chiavenato (2010), é diretamente relacionado ao trabalho: geralmente, é suplementar ao treinamento em serviço. O treinamento pode ser feito fora do ambiente ou no local de trabalho, uma vez que há um grande número de técnicas que podem ser empregadas nesse processo, se os gestores almejarem desenvolver ainda mais o potencial e as habilidades de seus funcionários. Entre alguns métodos que podem ser usados, destacam-se os seminários, as palestras e a simulação de algum tipo de situação que possa ocorrer normalmente na empresa, para avaliar soluções que serão produzidas pelo funcionário;
- g) ***Quais as estratégias e políticas a adotar? Serão***

treinamentos em longo prazo? Deverão ser atendidas várias categorias em um tempo ou haverá uma hierarquia de atendimento? – a respeito da estratégia e políticas a adotar, Gil (2011) contribui a esse respeito, discorrendo sobre as inúmeras estratégias de treinamento, afirmando que as mais importantes são:

- **Exposição:** esta é a modalidade mais utilizada e consistente na exposição verbal do conteúdo, a fim **de transmitir conhecimento aos treinandos**. Sua vantagem é a transmissão de informações de maneira organizada para um grande número de pessoas, com o mínimo dispêndio de tempo. Em contrapartida, ela mantém os treinandos em atitude passiva e não possibilita um adequado sistema de *feedback*;
- **Discussão em grupo:** favorece a reflexão acerca dos conhecimentos obtidos, possibilitando o enfoque do assunto em diversos ângulos, facilitando a aceitação de informações ou teorias contrárias às crenças tradicionais ou às ideias prévias. A discussão pode ser desenvolvida de várias formas. A mais conhecida é a dinâmica de grupos;
- **Demonstração:** é considerada a estratégia de ensino mais apropriada para o ensino de habilidades manuais ou processos rotineiros. Sua operacionalização é muito simples, fato que muitas vezes nem se faz um planejamento prévio. Para que a demonstração seja eficaz, o instrutor deverá prever os recursos necessários e também a maneira como conduzir a atenção dos treinandos, elucidando as operações pertinentes à execução da tarefa que está sendo demonstrada, solicitando a repetição, ou seja, deverá proporcionar um *feedback* em torno do desempenho dos treinandos;
- **Dramatização:** consiste na representação de forma simulada de situações reais. Os treinandos podem ser convidados a apresentarem situações que acontecem no dia a dia das organizações, tais como: atendimento ao cliente, transmissão de ordens ao subordinado etc. É a estratégia mais adequada quando se deseja alcançar objetivos no domínio afetivo ou desenvolver determinadas atitudes.

Considerada uma das estratégias mais atraentes, contudo, exige um planejamento cuidadoso;

- **Leituras:** estratégia de ensino mais utilizada na transmissão de informações nos programas de treinamento. Sua principal vantagem é de transmitir um maior volume de informações num determinado período de tempo, comparada às outras estratégias. A desvantagem é que por ser uma comunicação de mão única, os treinandos adotam uma atitude passiva por terem pouca oportunidade para esclarecer suas dúvidas ou de discernir sobre os textos lidos. Seu uso é indispensável e mais eficaz se os instrutores a utilizarem juntamente com outras estratégias;
- **Jogos:** são atividades espontâneas realizadas por mais de uma pessoa. Proporcionam o exercício de habilidades e o desenvolvimento de atitudes necessárias ao desenvolvimento. Deve haver cautela por parte dos instrutores na escolha dos jogos, para que eles de fato auxiliem o alcance dos objetivos propostos.

Os prazos a serem aplicados nos cursos ou módulos de treinamento carecem de muita atenção por parte dos instrutores quando da elaboração dos planos de ensino, pois o tempo aplicado na sua realização pode comprometer o seu objetivo, respeitando os limites individuais ou do grupo.

Significa dizer, segundo Carvalho e Nascimento (2004, p. 192), que cada vez mais “as diferenças individuais no treinamento são confirmadas no decorrer do tempo, cujos traços podem ser assim resumidas”:

- Hábitos de assimilação e práticas diversas na execução das tarefas;
- Ambição e interesse em graus variados num mesmo grupo de trabalho e
- Necessidades diversas em função de disposições e interesses também variados.

Nesse mesmo contexto, Chiavenato (2010) contribui ao afirmar que a fadiga e a monotonia são as duas maiores inimigas da aprendizagem. A fadiga, por sua vez, é provocada geralmente quando a aprendizagem requer esforço mental ou físico por um período de tempo muito prolongado. A monotonia, de modo geral, é resultado de seções mal preparadas ou muito extensas, ainda que interessantes. Deve-se

evitar essa realidade ao máximo. Não apenas o tempo como também o volume de treinamento, quando em excesso, aumenta a probabilidade de esquecimento e, portanto, aumenta o tempo necessário à adequada aprendizagem.

Na percepção do aprendiz, existem três fatores que determinam o seu processo na aprendizagem: a qualidade, a familiaridade e a significância do material a aprender. A esse respeito, será abordado com maior profundidade quando da explanação sobre a curva da aprendizagem (CHIAVENATO, 2010).

Os instrutores devem planejar e organizar suas sessões partindo do conhecido para o desconhecido, do próximo para o distante, de modo que devem manter a instrução em nível consistente com a educação, experiência e os limites individuais de cada aprendiz. Com as argumentações do autor (2010), pode-se observar que o tempo investido no treinamento nem sempre garante o seu propósito. Nesse contexto, de acordo com Carvalho e Nascimento (2004, p. 190), “para obter uma compreensão e assimilação completa do treinamento, o instrutor necessita recorrer à frequência do treinamento, a qual está ligada intimamente à formação de hábitos do aluno”.

É por meio de repetições que o treinando adquire um modo correto de formar seus hábitos, que são formados com maior facilidade e rapidez quando o treinamento concentra sua atenção de forma adequada sobre a intensidade, o tempo e a continuidade das atividades aplicadas nos cursos de treinamento (CARVALHO; NASCIMENTO, 2004).

No que se refere ao atendimento às diversas categorias a um só tempo, independentemente de uma hierarquia de atendimento, cabe ressaltar pela relevância deste assunto que, ao planejar um programa de treinamento, as pessoas que deliberam sobre o curso a ser oferecido, quando e a quem oferecer, deverão seguir uma ordem de prioridades pré-estabelecidas, objetivando o cumprimento do que foi identificado quando do Levantamento de Necessidades de Treinamento, pois o descumprimento desta sequência de prioridades identificadas poderá levar o processo ao fracasso;

- h) ***Quais os recursos financeiros e materiais disponíveis*** – a destinação de recursos financeiros pela organização, para a formação dos seus colaboradores, é de fundamental importância, dada a necessidade de se manter atualizada, em um contexto de constantes mudanças dos processos, derivado da demanda exigida pelos clientes. Assim, para que os gestores de Recursos Humanos promovam cursos de treinamento que atendam

as necessidades da organização, deve-se obter o máximo de recursos que lhe é destinado para tal fim. É por meio dos recursos destinados que os planos de treinamento serão, de fato, viabilizados.

Para que a alocação de recursos financeiros a atividades de treinamento seja eficaz, torna-se necessário que a gerência de formação:

- Fixe prioridades de treinamento à luz da pesquisa de necessidades de capacitação;
- Adapte o orçamento em função da realidade organizacional em que vive e atua (CARVALHO; NASCIMENTO, 2004).

Quanto aos recursos materiais, na percepção de Gil (2011, p. 138), os mais conhecidos a serem aplicados pelos instrutores, para que possam servir de elemento esclarecedor em uma demonstração, que motivem os alunos a uma reflexão e facilite a memorização dos assuntos apresentados, tais recursos são os audiovisuais. Pondera ainda o autor “que, quando bem utilizados, favorecem a concentração dos treinamentos, a compreensão, a aplicação e a retenção de conhecimentos”. Esses recursos podem ser classificados em visuais, auditivos e audiovisuais. Como **recursos visuais**, a exemplo, têm-se: quadro de giz, flanelógrafo, quadro magnético, cartazes, mapas, bloco de papel, álbum seriado, dispositivos, dia filmes, transparências, fotografias, mural didático, objetos, holografia, programas gráficos de computador; **recursos auditivos**: rádios, discos, gravadores de som etc.; **recursos audiovisuais**: dia filmes, cinema sonoro, televisão, videoteipe, programa gráfico e sonoro de computador, videodisco e projetor multimídia.

- i) ***Quais as tarefas a desenvolver? Quais serão os responsáveis por essas tarefas?*** As tarefas a serem desenvolvidas no planejamento de um programa de treinamento, a partir do levantamento das necessidades, em linhas gerais são: distribuir o grupo de treinandos por área, por nível de instrução, compatibilidade com o cargo, classificar as necessidades por ordem de prevalência, entre outras tarefas, viabilizando a sua realização.

Essas tarefas são realizadas pela equipe técnica da área de T&D e também por colaboradores-chave das áreas onde se originaram as lacunas a serem tratadas por treinamento. Um bom planejamento se torna uma ferramenta valiosa na solução de diversos problemas que ocorrem na organização, a exemplo: atrasos e faltas no trabalho,

conflitos internos, gastos inúteis de materiais, acomodação, perda da motivação pela busca por novos conhecimentos, diminuição da capacidade produtiva, perda da qualidade, falta de sintonia com os avanços científicos e tecnológicos, danos em ferramentas e máquinas, lentidão na execução das tarefas, mau atendimento ao público, entre tantos outros (BOOG, 2006).

- j) **Quais os procedimentos recomendáveis para controle e avaliação do programa?** Existem vários métodos de controle do treinamento. Em destaque, encontram-se os seguintes: observações pessoais de coordenadores e instrutores de treinamento; documentação de acompanhamento do treinando após a conclusão do processo de formação; orçamento de formação profissional; fichas de acompanhamento do treinando durante seu processo de formação; testes e provas aplicados no decorrer da capacitação; entrevistas formais e informais com os treinandos; relatórios de treinamento elaborados por coordenadores e instrutores de capacitação; folhas de apreciação encaminhadas pelos treinandos avaliando o treinamento recebido.

A avaliação do programa de treinamento é a etapa em que se verifica se o processo cumpriu os seus objetivos, podendo ser realizada de várias formas: **Avaliação de reações:** grau de percepção do treinando em relação ao conteúdo do treinamento, metodologia adotada, atuação do instrutor, carga horária, material instrucional, aplicabilidade etc.; **Avaliação da aprendizagem:** neste nível, avalia-se em que medida o participante, em decorrência do treinamento, aprendeu o que foi proposto; **Avaliação do comportamento no cargo:** Amostragem de atividades: registro da observação do comportamento do treinando no trabalho; Diário do observador: o observador faz anotações sobre o treinando; Autodiário: o formulário é preenchido pelo próprio treinando, sem a presença do observador; Entrevistas e questionários: são feitas perguntas aos treinandos, referentes ao seu comportamento ou aos seus superiores; **Avaliação do Resultado:** busca verificar em que grau o treinamento provocou as mudanças pretendidas pela organização (GIL, 2011).

O desenvolvimento do processo de planejamento dar-se-á por meio de reuniões às quais devem estar presentes não apenas os técnicos da equipe de treinamento, mas principalmente funcionários-chave das áreas de trabalho com problemas de desempenho, que deram origem à proposta. É de suma importância fazer com que elementos dos grupos de

trabalho sejam incluídos na área de atuação funcional em estudo, principalmente chefes, gerentes e especialistas nas tarefas do setor. A participação desses elementos é vital, não apenas na fase de planejamento, mas necessariamente ao longo da execução do programa. Sua participação é fundamental no momento de definição dos objetivos, cuja adequação e formulação depende o sucesso do treinamento (MACIAN, 1987).

A programação, segundo Macian (1987, p. 38), “consiste na coordenação de todos os planos relativos às diferentes esferas de decisão previstas no planejamento” e devem conter dados esclarecedores que justifiquem sua implementação.

Planos bem estruturados impedem que treinandos participem de programas de treinamento sem os devidos pré-requisitos, prevenindo também a ocorrência de barreiras por parte das chefias. Quando os chefes não percebem o alcance do treinamento em termos de resultados, acabam se considerando vítimas de decisões impostas, que apenas perturbam a ordem de suas seções, provocando a ausência de funcionários e o retardamento de tarefas. O sucesso do programa aumenta suas chances, à medida que as chefias pré-avaliam o retorno do investimento em treinamento como um fator positivo (MACIAN, 1987).

2.4.3 Execução do Treinamento

A execução é a terceira etapa do processo de treinamento. Afirma Macian (1987, p. 44) que esta etapa está “intimamente ligada ao Planejamento, e é nesse momento que se coloca em prática o que foi previamente estabelecido”, consistindo, assim, especialmente garantir procedimentos que proporcionem caminhos direcionados aos objetivos previstos pela organização.

Complementa que esta etapa possibilita uma flexibilidade entre o que foi planejado e o que no momento da execução foi visto como adequado. Assim, é imprescindível estabelecer um acompanhamento sistemático das atividades em andamento, no intuito de corrigir as inevitáveis distorções que ocorrem na prática. Aqui, fica evidenciada a razão pela qual a flexibilidade tem sido sempre apontada como qualidade indispensável a qualquer planejamento. A execução contempla um grande período de entrega, sendo este entendido como a última oportunidade para o alcance dos objetivos e da eficácia do treinamento.

Macian ainda acrescenta que na execução está implícita necessariamente a existência de uma infraestrutura de apoio, que

controle a frequência, os horários, os registros de treinamentos, o material didático etc. Não se pode entender, com isso, que se completa o preparo antecipado do treinamento. Dentre as providências, a autora (1987, p. 44) julga “importante à abertura de canais de comunicação que proporcionem, às chefias e aos participantes, informações precisas sobre o verdadeiro sentido da proposta”. Assim, evita-se que boatos ou falhas de percepção criem resistências sem fundamentos a respeito do programa. Essa prática deve manter-se ao longo do programa, entendendo que o fluxo multidirecional das informações é o fator determinante para a sustentação do interesse, para a correção de desvios e para a avaliação do projeto de forma integral.

Na percepção de Gil (2011, p. 139), “a execução do treinamento centra-se na relação instrutor-treinando”. Os treinandos poderão ser os colaboradores alocados em qualquer nível hierárquico que precisam adquirir ou melhorar conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas para o desempenho de suas atribuições. Os instrutores podem ser quaisquer pessoas, vinculadas ou não com a organização, especialistas ou com amplo domínio em alguma área ou atividade, que transmitam de forma eficiente e eficaz suas instruções aos treinandos. Contudo, segundo Carvalho *et al.* (2012, p. 204),

Pouco adianta a uma organização manter custosas e atraentes instalações de treinamento, bem como excelentes programas de capacitação e métodos e técnicas de formação atualizadas se, ao mesmo tempo, não contar com um corpo de instrutores eficientes.

Na ótica de Carvalho *et al.* (2012), Gil (2011), Marras (2009) e Boog (2006), a área de treinamento e desenvolvimento deve preocupar-se em torno da qualidade e da eficácia a respeito da execução dos módulos de treinamento, por entenderem que essa fase depende da consideração e implementação de alguns fatores, dentre eles os mais relevantes:

- a) **Qualificação dos instrutores:** esses deverão possuir certas características pessoais, como: facilidade de relacionamento, interesse pelo assunto, fluência na comunicação etc. Carvalho *et al.* (2012, p. 204) expõem que, “muitas vezes, um bom instrutor tem a oportunidade de tornar atraente determinado assunto que, à primeira

vista, é difícil de ser compreendido pelo treinando”. O inverso pode acontecer com temas atuais, fáceis de serem assimilados, quando instrutores despreparados não transmitem suas ideias e experiências aos treinandos;

- b) **Didática dos instrutores:** o nível de comunicação e didática desses agentes é de suma importância para uma fácil e rápida assimilação das informações por parte dos treinandos. Carvalho *et al.* (2012) alegam que o treinamento torna-se viável por meio do processo de inter-relacionamento, através do qual o instrutor não somente orienta o treinando, mas também o incentiva em função do processo de desenvolvimento a que está sendo submetido, favorecendo igualmente a participação do aluno;
- c) **Seleção dos treinandos:** para Gil (2011, p.139) “os resultados do treinamento costumam ser melhores quando os treinandos são organizados em turmas de acordo com suas aptidões e interesses pessoais”. Magalhães (2007) corrobora afirmando que se obtêm resultados mais eficientes quando é feita uma seleção adequada dos treinandos, em função da forma, do conteúdo e dos objetivos do treinamento. A organização dos treinamentos, em turmas, pode ser feita em termos de conhecimento prévio, disponibilidade, motivação e tempo;
- d) **Lógica do módulo:** os treinandos, segundo Marras (2009), devem captar de maneira transparente e o mais breve possível, nas sessões de treinamento, a praticidade da proposta. A todo instante, no decorrer dessas sessões, devem ter percepções por soluções viáveis aos problemas no seu dia-a-dia e entender a lógica da abordagem. Assim sendo, a execução do programa garante o comprometimento do treinando nas sessões de treinamento e a manutenção da sua motivação em permanecer aprendendo;
- e) **Qualidade do material, equipamentos e instalações:** o material, os equipamentos e as instalações, utilizados na execução dos módulos de treinamento, são recursos que merecem cuidados relevantes. Segundo Marras (2009, p.157), esses itens “estão sustentados em um planejamento prévio dos recursos aplicados como

subsídio às sessões de aprendizado”, pois, caso estes recursos não estejam adequados à especificidade do módulo e do público-alvo, certamente dificultará a execução do treinamento;

- f) **Apoio administrativo:** Boog (2006) argumenta que o quadro de pessoal da área de treinamento será dimensionado conforme o volume de trabalhos a ser executado com recursos internos. Independente do número de pessoas, diversas funções se têm a delegar, como: **gerenciais** – participar do planejamento estratégico da organização, planejar treinamento e desenvolvimento, avaliar os resultados do período pós-treinamento; **instrucionais** – ministrar cursos específicos, atualizar e/ou produzir material/conteúdo, avaliar a participação do treinamento etc.; **técnicas** – alocar recursos, instalar/desinstalar os equipamentos, apoiar e orientar o uso de tais equipamentos etc.; **administrativas** – divulgar os cursos programados, controlar inscrições, distribuir material de treinamento etc.; **recepção** – controlar e orientar a entrada e saída das pessoas do centro de treinamento;
- g) **Expor os planos aos executores:** é de suma importância, segundo Boog (2006), que os instrutores tenham uma ampla visão do plano e dos programas de treinamento, pois exercerão importante papel diante dos treinandos. Permutar ideias e experiências é sempre benéfico para o processo de treinamento;
- h) **Divulgar o programa de treinamento:** anunciar os programas de treinamento deve ser uma prática obrigatória no início de um período ou exercício, permitindo que todos os interessados programem sua participação. Outra prática é imprimir e expor um cronograma geral em todas as unidades operacionais, informando as diretrizes para a participação nos programas de treinamento (BOOG, 2006);
- i) **Cooperação dos chefes e dirigentes da empresa:** a cooperação dos gestores, chefes e dirigentes da organização é extremamente necessária para que o módulo de treinamento tenha êxito. Essa cooperação não está em autorizar o treinando a fazer qualquer módulo de treinamento, e sim em verificar se o módulo está alinhado

com os interesses institucionais e também com as atribuições do cargo ou função do treinando. Para que tal cooperação seja de fato efetiva, os chefes e gerentes necessariamente devem conhecer o processo de treinamento de forma integral;

- j) **Fazer avaliação pós-treinamento:** segundo Boog (2006), os planos de treinamento existem para aumentar a produtividade, motivar e melhorar a atitude, preparar o colaborador para progredir numa carreira etc. Com os objetivos atingidos, chega-se ao sucesso real. Consta-se que os esforços e os investimentos aplicados valeram a pena. Ainda assim, de acordo com a percepção do autor (2006, p. 39), “deve-se comparar os aspectos objetivos e subjetivos do desempenho de cada colaborador assistido pelo plano, antes e depois do treinamento”. Desse modo, o chefe imediato do colaborador deverá responder algumas questões acerca da produtividade, conhecimentos, habilidades e atitudes sobre vários aspectos, visando à variação num grau de intensidade do perfil do capacitando, antes e depois da participação em um módulo de treinamento.

Na implementação de programas formais e informais de treinamento, segundo Chiavenato (1999), devem-se utilizar os princípios da teoria da aprendizagem, a saber:

- a) O treinando deve estar motivado para aprender. A motivação estimula o indivíduo ao treinamento, pois a pessoa fica mais atenta para as atividades de treinamento, consequentemente reforça aquilo que é aprendido. O treinando deve acreditar e ter a percepção de que vai aprender. De um treinando desmotivado, pouco se pode esperar em um plano de treinamento;
- b) O treinando, para aprender, deve estar capacitado, ou seja, a pessoa deve ter um prévio conhecimento para aprender coisas mais complexas. A capacidade de aprender é importante para o processo de ensino/aprendizagem para que o módulo feito seja compreendido, assimilado e aplicado no trabalho;
- c) A aprendizagem necessita de retroação e reforço. O aprendizado se torna eficaz quando a pessoa recebe

reforço imediato do seu novo comportamento. Na visão do autor (1999), ao aprender, a pessoa deve ser recompensada por meio de salário, reconhecimento, desenvolvimento e promoção. O sentimento de conquista, quando alcançado, proporciona uma medida de retroação relevante para o treinando;

- d) O processo de aprendizagem prática/teórica aumenta o desempenho do treinamento. O aprendiz carece de um tempo para assimilar o que foi aprendido. Assim, vai sentir-se mais seguro e confiante para colocar em prática o aprendido. Isso requer prática, repetição do material e aplicação prática no trabalho. A mudança no trabalho deve ser percebida em decorrência do aprendizado e de novas técnicas e habilidades adquiridas;
- e) O material utilizado no treinamento deve ser relevante, deve ser assimilado em doses progressivas e sequenciais, das simples às complexas, facilitando ao treinando a aprendizagem de forma eficiente. Os métodos usados devem ser diversificados, agradáveis e inovadores. A monotonia corrói a aprendizagem, e não a fadiga;
- f) O material deve ser divulgado com eficácia. Na essência, o treinamento é um processo de comunicação que deve ser feita de forma integrada e abrangente com o fim de garantir a absorção e incorporação de novos assuntos, tais como: informação, habilidades, atitudes e conceitos;
- g) Por fim, Chiavenato (1999, p. 306) afirma que “o material de treinamento deve ser transferível para o trabalho”. O treinamento deve ser o mais próximo possível da realidade de trabalho do treinando, a fim de que o material requerido possa ser aplicado na prática, de forma imediata.

Nas visões de Snell e Bohlander e (2011), a avaliação das necessidades, os objetivos institucionais, os princípios da aprendizagem, entre outros, de fato, são importantes. Porém, as decisões a respeito dos métodos de treinamento requerem uma atenção especial por ser o aspecto mais relevante na implantação de um programa de treinamento.

Segundo esses mesmos autores (2011, p. 263), “uma consideração importante na escolha entre os vários métodos de treinamento é determinar quais deles são adequados para que os conhecimentos, habilidades e atitudes sejam aprendidos”.

Snell e Bohlander (2011) dividem os vários métodos de treinamento em dois grupos básicos para que se tenha uma melhor compreensão. São eles: Métodos de treinamento para não gerentes; e Métodos de treinamento para gerentes.

Para estes autores (2011), os métodos de treinamento para cargos não gerenciais são:

- a) **Treinamento no Local de Trabalho (TLT)** – é o método mais usado para o treinamento de colaboradores não gerentes. As organizações investem três a seis vezes mais em TLT do que em sala de aula. Existem vantagens e desvantagens nesse método. A vantagem é de fornecer experiências práticas sob as condições de trabalho e uma oportunidade para o treinador. É um dos métodos mais inadequados pelas suas desvantagens, embora seja muito utilizado: **1.** falta de um ambiente de treinamento bem estruturado; **2.** pouca habilidade de treinamento dos gerentes; **3.** ausência de desempenho de trabalho bem definidos;
- b) **Treinamento Profissionalizante** – É considerado uma extensão do TLT. Nesse método, os colaboradores recebem instrução sobre aspectos práticos e teóricos do trabalho;
- c) **Treinamento Corporativo, estágios e treinamento governamental** – o programa de treinamento corporativo é semelhante ao profissionalizante, combina experiência prática no emprego com aulas formais. O termo treinamento corporativo, no entanto, costuma ser usado em conexão com programas para nível médio e faculdades que incorporam experiências em tempo parcial ou integral. Os programas de estágio – Praticado e subsidiado por faculdades, universidades e diversas organizações, proporcionam aos estudantes a oportunidade de adquirir experiência no mundo real, pois lhes é permitido saber como atuarão nas organizações de trabalho, mesmo sem terem vínculo empregatício e não sendo considerados funcionários. O treinamento governamental – diz respeito à parceria do governo com as empresas, patrocinando uma série de programas de treinamento tanto para os funcionários novos quanto aos já existentes;

- d) **Instrução em Sala de Aula** – este método permite que um número máximo de alunos seja orientado por um número mínimo de instrutores e segue a lógica da educação formal. É muito eficiente ao treinamento nas áreas em que as informações possam ser feitas por meio de palestras, demonstrações, filmes ou por instrução por computador;
- e) **Instrução Programada** – método que permite aos indivíduos trabalharem em seu próprio ritmo. Cada vez mais vem sendo conhecido como aprendizado autodirigido, envolvendo o uso de livros, manuais ou computadores para dividir o conteúdo do assunto em sequências altamente organizadas e lógicas, exigindo respostas contínuas por parte do aluno;
- f) **Métodos Audiovisuais** – igualmente ao treinamento feito por meio de computador, certos recursos audiovisuais podem ser utilizados. Em um nível mais simples, videocliques são utilizados para elucidar passos de um procedimento, como a montagem de um equipamento eletrônico. Outra ferramenta é o uso de câmeras, proporcionando que os treinadores e treinandos vejam a gravação do local e tenham um *feedback* imediato sobre sua progressão rumo aos objetivos do aprendizado. Essa modalidade de treinamento, por tecnologia de vídeos, permite que um programa de ilustrações seja propagado simultaneamente, possibilitando a interação imediata entre aqueles que estão participando do treinamento. Boog (1994) salienta que devido ao crescimento do uso da *internet* e pelo desenvolvimento na área da tecnologia da informação, o ensino a distância vem se expandindo;
- g) **Métodos de Simulação** – este método é entendido, conforme classificação feita por Snell e Bohlander (2011), como o último modelo de treinamento para os cargos não gerenciais. O método de simulação se assemelha aos de computador e audiovisuais, entendendo que ele dá ênfase ao realismo dos equipamentos e sua operação dá-se com custo mínimo e máxima segurança. Isso significa dizer que os dispositivos computadorizados, entre outros recursos, podem simular um *cockpit* de um avião, onde os treinandos seguem um programa de ritmo individualizado, simulando

taxiamento, decolagem, subida, voo, descida, aproximação, aterrissagem e circulação.

O segundo grupo, no entendimento de Snell e Bohlander (2011), correspondente à divisão dos Métodos de Treinamento para Desenvolvimento Gerencial. São eles:

- a) **Experiências no Local de Trabalho** – elas apresentam aos gerentes oportunidades de trabalhar sob pressão e aprender com seus próprios erros. As experiências de desenvolvimento no local de trabalho são algumas das técnicas mais poderosas comumente usadas. O desenvolvimento de gerentes no local de trabalho, segundo Snell e Bohlander (2011), deve ser bem organizado, supervisionado e desafiador para os participantes. Entre os métodos para aquisição de experiências no local de trabalho estão:
 - *Coaching* – envolve um fluxo contínuo de instruções, comentários e sugestões do gerente para o subordinado;
 - Substituições programadas – preparação de um colaborador para substituição do gerente;
 - Rotação de cargo – a aquisição de conhecimento pelas experiências diversas proporciona um gerenciamento mais efetivo;
 - Transferência lateral – movimentação horizontal por diferentes departamentos, com a progressão ascendente na organização;
 - Projetos espaciais e diretorias de juniores – proporcionam aos colaboradores um envolvimento no estudo dos atuais problemas organizacionais e em atividades de planejamento e tomada de decisões;
 - Aprendizado prático – os gerentes são liberados para trabalhar em tempo integral em projetos na organização;
 - Reuniões de staff – oferece aos participantes uma familiaridade com problemas e eventos que ocorrem fora de sua área imediata, expondo-os às ideias e pensamentos de outros gerentes.
 - Progressão de carreira planejada – inclui todos esses métodos, com intuito de oferecer ao colaborador o

treinamento e o desenvolvimento necessários para enfrentar uma série de empregos que exijam níveis cada vez mais elevados de conhecimento e/ou habilidades.

Esses métodos são usados com frequência para desenvolver gerentes de nível superior. Contudo, eles também oferecem experiências relevantes para aqueles que estão sendo preparados para outro tipo de função organizacional.

- b) **Seminários e Conferências** – são úteis para reunir grupos de pessoas para treinamento e desenvolvimento. No desenvolvimento de gerentes, seminários e conferências podem ser utilizados para comunicar ideias, políticas ou procedimentos, além de serem eficientes para levantar pontos de debate ou discutir questões que não têm um conjunto de respostas ou resoluções. Para Snell e Bohlander (2011), muitas vezes são utilizados quando o objetivo é a mudança de atitude. Também quando os seminários e conferências são externos, são conduzidos conjuntamente com universidades e empresas.
- c) **Estudo de Caso** – método muito útil utilizado em simulações de aprendizado em sala de aula. Educadores de treinamento experiente, segundo Snell e Bohlander (2011), destacam que o estudo de caso geralmente é mais apropriado quando: **1.** Habilidades analíticas, de solução de problemas e de pensamento crítico são mais importantes; **2.** São complexos os conhecimentos, habilidades e aptidões, e os participantes precisam de tempo para dominá-los; **3.** A participação ativa é desejada; **4.** O processo de aprendizado é tão importante quanto o conteúdo; **5.** A solução de problemas de equipe e a interação são possíveis.
- d) **Jogos Gerenciais** – Este método propicia que as experiências de treinamento ganhem vida, tornando-o mais estimulante e atraente por meio de jogos regenciais ou empresariais, nos quais os componentes têm a tarefa de tomar uma série de decisões que afetam uma organização hipotética. A vantagem dessa técnica é o elevado grau de participação que ela requer.
- e) **Desempenho de Papel ou Role Playing** – Consiste em assumir as atitudes e o comportamento de outros, muitas

vezes de um supervisor e de um subordinado que estejam envolvidos num problema específico. Os participantes podem se arriscar em desempenhar um papel, porém precisam estar cientes de que um desempenho bem-sucedido de um papel requer planejamento. Planejado e implementado de forma correta, ele pode trazer realismo e facilitar o entendimento de dilemas e experiências que, caso contrário, poderiam não ser compartilhados.

- f) **Modelagem Comportamental** – conforme classificação feita por Snell e Bohlander (2011), é apresentada como o último modelo de treinamento para os cargos gerenciais. Tal modelo combina vários métodos de treinamento distintos e, assim sendo, os vários princípios de aprendizagem são a modelagem comportamental. Envolvem quatro componentes básicos: 1. Etapas do aprendizado – as etapas do aprendizado, em alguns casos, definem a sequência de acompanhamentos que devem ser ensinados. 2. Modelo – partindo da constatação de um caso real, o modelo mostra especificamente como lidar com a situação e demonstra pontos de aprendizado; 3. Prática e desempenho de papéis – os treinandos compartilham exaustivamente de ensaios dos comportamentos apresentados pelos modelos. O tempo utilizado em treinamento, na sua maioria, está nas sessões de prática de habilidades; 4. *Feedback* reforço – o comportamento do treinando, ao se assemelhar ao modelo, recebe reforços sociais do treinador e outros treinandos por meio de elogios, aprovação, incentivos e atenção. Gravar os ensaios de comportamento oferece *feedback* e reforço.

De acordo com Snell e Bohlander (2011), estudos a respeito da efetividade da modelagem comportamental demonstraram sucesso em ajudar os gerentes a interagir com funcionários, manter a disciplina, introduzir mudanças e aumentar a produtividade.

2.4.4 Avaliação do Treinamento

A avaliação do treinamento é definida por Hamblin, (1978, p. 21) como “qualquer tentativa no sentido de obter informações sobre os efeitos de um programa de treinamento e para determinar o valor do

treinamento à luz dessas informações”. No entanto, é necessário **perceber que esta definição contempla investigação antes, durante e depois do treinamento**. Não se podem estabelecer os efeitos do treinamento se não tivermos um **parâmetro de referência** sobre a situação anterior ao treinamento, para ser confrontada com a situação após o treinamento (Grifo meu).

Para Gil (2011), a avaliação constitui um dos aspectos mais críticos do treinamento por se tratar de uma atividade delicada, complexa e difícil de ser realizada. Por outro lado, é somente a partir da avaliação que se pode identificar se o treinamento atingiu seus objetivos.

Para Salvador (2009, p. 36), uma medida de impacto sobre a avaliação do treinamento deve ser feita. Caso o objetivo da avaliação direcione nos benefícios do treinamento sobre os aspectos dos desempenhos genéricos, muitas vezes não relacionados ao conteúdo adquirido, “as medidas utilizadas referem-se ao impacto em amplitude”.

Quando o interesse visa investigar, a partir de objetivos instrucionais específicos, as melhorias em desempenhos subsequentes, as medidas correspondem ao impacto em profundidade. Esta última, como se pode observar, requer que os treinamentos sejam planejados, de forma a alcançar os objetivos instrucionais, elaborados de maneira que os desempenhos sejam mensuráveis, podendo-se averiguar a sua aplicabilidade em situações reais de trabalho.

Para que essa etapa consiga cumprir a sua finalidade, salienta Marras (2009), o módulo de treinamento deve ser previamente planejado e programado para que, no final do processo, tenha a possibilidade de medir os resultados auferidos. Não havendo planejamento, fica muito prejudicada a avaliação, comprometendo, assim, a possibilidade da efetividade do trabalho realizado.

São poucas as organizações que avaliam, de forma adequada, seus programas de treinamento. Nesse viés, Snell e Bohlander (2011) argumentam que a prática dos gerentes, em não avaliarem seus programas adequadamente, é uma atitude um tanto medíocre, ou seja, uma prática de trabalho medíocre, dada à elevada quantia que uma organização investe em treinamento. Seria prudente que os gerentes quisessem maximizar o retorno sobre o investimento feito.

Chiavenato (1999) enfatiza que é substancial a quantia investida em programas de treinamento. Nessa dimensão, requer-se um retorno razoável desse investimento. Ou seja, deve-se avaliar se o programa de treinamento atende às necessidades para as quais foi planejada. No entendimento desse autor, ao responder algumas indagações, conforme exposição a seguir, permite-se identificar a eficácia do programa de

treinamento: 1. As rejeições e refugos foram eliminados? 2. As barreiras foram removidas? 3. As pessoas se tornaram mais produtivas e felizes? 4. A organização alcançou seus objetivos estratégicos e táticos? Sendo as respostas positivas, a organização alcançou seus objetivos.

Macian (1987, p. 45) afirma que avaliar é “medir o grau de congruência entre o que era esperado e o que foi de fato alcançado”. Existem treinamentos que são entendidos como válidos por não haver desperdício de recursos, embora não atendam a satisfação sobre avaliação de produto, ou seja, não alcançaram os objetivos propostos para sua execução. Na percepção da autora (1987, p. 46), deve-se “considerar de grande importância que a medida de resultados de um treinamento possa ser efetuada levando-se em conta duas dimensões”. Essas medidas contemplam, concomitantemente, o problema dos meios (recursos) e dos fins (objetivos a atingir).

Os instrumentos utilizados para realizar essa medida são variados, e o seu emprego exige um procedimento cuidadoso.

Qualquer que seja a técnica utilizada deve-se atentar para a postura do avaliador. É necessário que ele se previna quanto às ilusões muito frequentes no processo de avaliação, com destaque para:

- a) **Confiar exclusivamente nos dados da avaliação imediata** – a obtenção de resultados logo após ter realizado um treinamento, caracterizando, muitas vezes, uma reação mecânica. Dessa forma, não garante a retenção e transferência da aprendizagem para situações reais. Tais resultados podem configurar mudanças de comportamento aparentes. Recomenda-se que a avaliação imediata deve ser complementada com a mediata, ou seja, aquela feita mais tarde, em situação de trabalho.
- b) **Contagiar-se com o entusiasmo dos participantes, frequentemente estimulados pela situação de treinamento** – descontração, novas amizades, instrutor simpático etc., dando às sessões um valor superestimado.
- c) **Transformar o processo de avaliação em** – “maratona”, “caixa de surpresas”, “testes de memória”, “testes de erudição” ou, o que é mais grave, “arma do instrutor”.
- d) **Contaminar o treinamento** – esperando mudanças muito agressivas de comportamento que não se justificam, em função da realidade que ele vai enfrentar ao voltar à sua organização ou setor, exigindo deles uma realização

excessivamente elevada para que o desempenho seja considerado satisfatório.

- e) **Esquecer-se que** – a avaliação deve focalizar sempre os objetivos propostos, pois, divorciada deles, perde seu sentido.

Dessa forma, o treinamento deve ser considerado para que se conheça o quão é eficiente, e para tal existem diversas ferramentas.

Dentre os diversos modelos de avaliação de treinamento que a literatura dispõe, neles existem etapas contendo uma subdivisão em níveis que mudam de acordo com a percepção de cada autor. Dentre os quais serão apresentados a seguir e, como eixo norteador deste tópico, será discorrido o modelo de Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978), quando ambos serão ainda complementados de acordo com a visão de outros autores, como Gil (2011), Boog (1980; 2006), Snell e Bohlander (2011), Marras (2009), Carvalho *et al.* (2012), permitindo, assim, uma visão mais ampla a respeito dos critérios de avaliação de treinamento.

Quadro 2: Modelos de avaliação, suas etapas e seus respectivos níveis.

Níveis de Avaliação	Kirkpatrick (1976)	Hamblin (1978)
	Reação	Reação
	Aprendizagem	Aprendizagem
	Comportamento no cargo	Comportamento no cargo
	Resultado	Organização
		Valor final

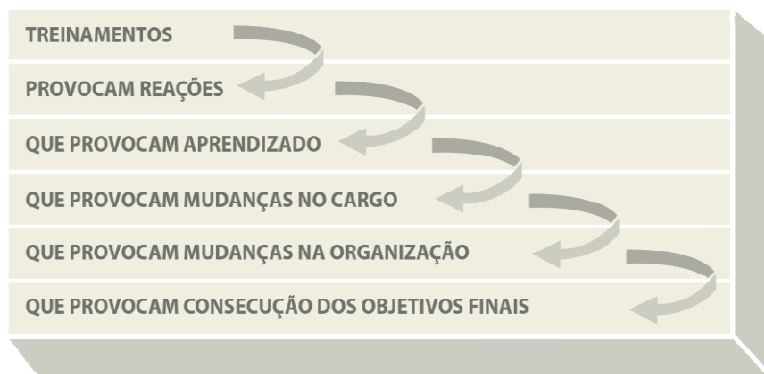
Fonte: Elaborado pelo autor – de acordo com as percepções de Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978).

No quadro 2 acima, visualiza-se a existência das etapas de avaliação do treinamento, observa-se também a existência das subdivisões em níveis que mudam de acordo com a percepção de cada autor. Fica evidenciado no quadro que, dentre os níveis de avaliação apresentados pelos autores, apenas o nível de avaliação de “resultado”

proposto por Kirkpatrick (1976) é substituído por Hamblin (1978), por dois outros níveis, que são: Organização e Valor Final. Os demais níveis têm a mesma denominação.

Ainda sobre os níveis de avaliação de treinamento proposto por Hamblin (1978), o autor, em sua exposição, enfatiza que tais níveis têm uma sequência lógica indissociável entre si, provocada pelo treinamento, conforme apresenta a figura 4, a seguir:

Figura 4: Níveis de avaliação de treinamento.



Fonte: Adaptada pelo autor, de acordo com a visão de Hamblin (1978).

Macian (1987, p. 47) expõe que

embora seja muito difícil definir com segurança até que ponto os resultados obtidos são exclusivamente consequentes à atuação do treinamento, já que inúmeras variáveis podem influenciar as respostas dos treinamentos.

Quando feitas em vários sentidos, pode nos encaminhar a um cômputo geral mais confiável.

Considera-se como um modelo clássico de avaliação de treinamento, o de Kirkpatrick (1976), e este pode se desenvolver em quatro níveis, aplicáveis em sequência, de acordo com os seguintes níveis de avaliação: Avaliação de Reação, Avaliação de Aprendizagem, Avaliação do Comportamento e Avaliação de Resultados.

2.4.4.1 Nível de Avaliação de Reação

Segundo Kirkpatrick (1998), neste momento mede-se a reação dos participantes ao programa de treinamento, como se estivesse medindo a satisfação de um cliente quanto à empresa. O treinamento apenas será efetivo se a reação dos participantes for favorável. Segundo o autor, a reação dos participantes deve ser avaliada para que se obtenham informações necessárias ao melhoramento do programa de treinamento, e também para que os participantes avaliem o instrutor e se sintam convencidos de que ele trabalha em prol do desenvolvimento desses participantes, além das importantes informações quantitativas que os profissionais responsáveis pelo treinamento possam mostrar a seus superiores e comprovar a importância de futuros programas de treinamento dentro da organização. Os interesses, as reações, a atenção e a motivação dos participantes são fatores decisivos para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória.

Devem ser trabalhadas questões como “os treinandos gostaram do programa?” Ou “os treinandos reagem ao treinamento, formando opiniões e atitudes sobre o instrutor, método e tema?”. O objetivo é avaliar a percepção e as reações a respeito do conteúdo (natureza, profundidade, pertinência, distribuição e volume), metodologia, atuação do instrutor, carga horária, valor prático e aplicabilidade, material didático, entre outros pontos (MACIAN, 1987).

Na opinião de Macian (1987) e Gil (2011), tal avaliação geralmente é feita ao final do treinamento, por meio de depoimentos verbais ou de preenchimento de formulários próprios.

De acordo com Boog (1980, p. 96), essas informações são usualmente “coletadas junto aos próprios treinandos, através dos formulários (quantificáveis ou não), da opinião das chefias, do instrutor ou de observadores”.

A avaliação de reação, segundo o autor (1980), é um nível que objetiva melhorar o treinamento por meio de mudanças no conteúdo do programa, melhora no material didático, substituição de instrutores, melhor distribuição de horário, mudança do local do programa etc.

Para o quesito reação, entendem Snell e Bohlander (2011) que, avaliando as reações dos que foram treinados, a qualidade do treinamento também é avaliada, pois quando os que foram treinados demonstram satisfação, maiores são as aplicabilidades do conhecimento adquirido durante o programa.

Além disso, esses autores afirmam existir a possibilidade de

desfruto de opiniões que sirvam para aperfeiçoar as possíveis deficiências e ressaltar as qualidades do programa. Entretanto, não se pode afirmar que somente esse critério seja suficiente para refletir a qualidade do programa, bem como a eficácia do conteúdo adquirido e sua aplicação no ambiente de trabalho.

Hamblin (1978) assume que a avaliação de reação é o primeiro efeito do treinamento, e este pode ser avaliado por meio das informações obtidas das reações dos treinamentos. Porém, quando as reações são muito complexas e mudam tanto, não se tem condições de identificar todos os fatos em seu entorno. O autor afirma que as reações dos treinandos sempre sofrem alterações e serão afetadas por seu estado de conhecimento sobre o treinador, os outros treinandos e o tema; por acontecimentos, tanto do passado recente, quanto os esperados para o futuro, relativos ao treinamento ou não; e pelo humor ou estado de espírito atual do participante.

Na visão de Kirkpatrick (1998), são várias as formas de se elaborar o formulário de avaliação de reação, pois cada instrutor tem a sua filosofia. Dentre as diversas formas de se elaborar esse instrumento, o autor recomenda que o formulário ideal tenha o máximo de informações e meios para que o treinando responda em menor período de tempo possível. No entender do autor, ao término do programa a maioria dos treinandos estão ansiosos para ir embora e não querem passar muito tempo preenchendo formulários. Tal modelo, sugerido por Kirkpatrick (1998), é apresentado a seguir (formulário 1):

Formulário 1: Avaliação de reação

AVALIAÇÃO DE REAÇÃO DO TREINAMENTO					
Buscando a melhoria contínua em nosso processo de treinamento, gostaríamos de saber a sua opinião sobre alguns aspectos do evento que você participou. Por favor, indique seu nível de satisfação para cada um dos seguintes tópicos, assinalando no espaço apropriado. Muito obrigado pela sua ajuda.					
Treinamento: _____ Data: ____/____/____					
Nome do treinando (facultativo): _____					
Itens	Níveis de desempenho da avaliação				
	Excelente (5)	Muito bom (4)	Bom (3)	Regular (2)	Fraco (1)
1. Organização do curso (divulgação, informações, recepção etc.).					
2. Instalações e ambiente do curso (equipamentos, local etc.).					
3. Avaliação do conteúdo, métodos e técnicas, respectivamente (interesse, benefício, exercícios, dinâmicas, jogos etc.).					
4. Qualidade do material (vídeos, manual, transparências etc.).					
5. Tempo de duração do treinamento.					
6. Facilidade de colocação em prática dos conteúdos.					
7. Como você avalia as oportunidades de participação.					
8. Qual sua avaliação geral sobre este curso?					
9. Como você avalia o instrutor (comunicação, conhecimento, relação instrutor-treinando).					
Comentários (críticas, sugestões e contribuições): <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/>					

Fonte: Adaptado de Kirkpatrick (1998).

O autor sugere aos gestores da área de Recursos Humanos que, ao aplicarem a avaliação de reação, devem estabelecer padrões aceitáveis para avaliar cada resposta do formulário.

Essa técnica pode ser aplicada a partir da escala de cinco pontos, de acordo com a forma como está expressa no formulário apresentado anteriormente, ou seja:

Excelente = 5, Muito bom = 4, Bom = 3, Razoável = 2, Ruim = 1.

O exemplo a seguir (quadro 3) será feito apenas com as respostas de duas perguntas e mostrará a tabulação das reações de vinte treinandos constantes do formulário anteriormente apresentado.

Pergunta1. Qual sua avaliação em relação à organização do curso (divulgação, informações, recepção etc.)?

Quadro 3: Nota da avaliação.

Nº. de respondentes	Padrão das respostas	Valor do padrão	Nº. de respondentes X Valor do padrão
10 Respondentes	Excelente	5	50
05 Respondentes	Muito bom	4	20
03 Respondentes	Bom	3	9
01 Respondente	Regular	2	2
01 Respondente	Fraco	1	1
Total da 20 respondentes X respectivamente o valor do padrão			82
Nota do resultado da avaliação – Pergunta 1 – (82/20)			4.1

Fonte: Elaborado pelo autor (2012).

Pergunta 2. Qual sua avaliação em relação às instalações e ambiente do curso (equipamentos, local etc.)?

Quadro 4: Nota da avaliação.

Nº. de respondentes	Padrão das respostas	Valor do padrão	Nº. de respondentes X Valor do padrão
08 Respondentes	Excelente	5	40
04 Respondentes	Muito bom	4	16
05 Respondentes	Bom	3	15
02 Respondentes	Regular	2	4
01 Respondente	Fraco	1	1
Total de 20 respondentes X respectivamente o valor do padrão			76
Nota do resultado da avaliação – Pergunta 2. – (76/20)			3.8

Fonte: Elaborado pelo autor (2012).

Essas avaliações (quadros 3 e 4) podem ser utilizadas para se definir um padrão de desempenho aceitável a cada resposta. Segundo Kirkpatrick (1998), esse padrão pode basear-se em uma análise realista do que pode ser esperado, levando-se em conta condições como a disponibilidade de verba, instalações, instrutores capacitados etc. Significa dizer que é possível ter padrões distintos para diferentes aspectos do programa, ou seja, o padrão para os instrutores poderia ser superior ao padrão para as instalações.

Nesse sentido, o processo poderá ser “tratado” parcialmente sem comprometê-lo integralmente.

Contextualizada a primeira fase da avaliação do processo de treinamento, dar-se-á início à segunda etapa, no caso, a avaliação de aprendizagem.

2.4.4.2 Nível Avaliação de Aprendizagem

O quesito aprendido é baseado em testes de conhecimentos, habilidades e atitudes, aplicados antes e depois de efetivado o treinamento.

Segundo Gil (2011), neste momento avalia-se em que medida o treinando, por consequência do treinamento, assimilou o conteúdo proposto. Alerta o autor que o aprendizado não se restringe apenas em adquirir novos conhecimentos, mas pode ter como objetivo também aprimorar habilidades e desenvolver atitudes. A avaliação da aprendizagem pode acontecer durante ou após o treinamento.

A avaliação de conhecimento, segundo Gil (2011), pode ser realizada com aplicação de testes objetivos, com questões de múltipla escolha, certo ou errado, entre outros. Tais testes são fáceis de aplicá-los, mas difíceis de serem elaborados. São testes inadequados para avaliar alguns casos mais elevados de aprendizagem, como criatividade, crítica etc.

Outros testes citados pelo autor (2011) são aqueles compostos por questões abertas, proporcionando avaliar aspectos de aprendizagem, como: capacidade de síntese, organização de ideias etc. Difíceis de serem avaliados em decorrência da subjetividade, ao contrário dos testes objetivos.

As habilidades são avaliadas por meio de provas práticas, realizadas, se possível, o mais próximo da realidade e do ambiente de trabalho (GIL, 2011).

A avaliação de atitudes é um tanto complexa, comparada às anteriores, devido ao fato da atitude ser entendida como uma “disposição para agir” que, a rigor, apenas existe na mente. Sendo assim, as técnicas utilizadas são: observação direta, dramatização, escalas de atitudes e autorrelatórios (GIL, 2011, p. 141).

Para Kirkpatrick (1998), esse nível de avaliação tem o objetivo de verificar se os conhecimentos previstos apresentados durante o treinamento foram absorvidos, se as habilidades foram aprimoradas e se suas atitudes foram mudadas em função do conteúdo programado. Para o autor, ao menos um desses pontos deve ser modificado para que haja uma significativa mudança de comportamento no trabalho.

O autor sugere, em função da maior complexidade em relação ao primeiro nível, que as informações sejam coletadas através da utilização de grupos de controle ou de avaliação de melhoria de conhecimento e mudanças de atitude. A primeira sugestão consiste na comparação entre grupos com aspectos em comum, que receberam o treinamento, e aqueles que não receberam, analisando-os antes e depois do treinamento, para dar maior credibilidade à pesquisa. A segunda trata da avaliação da melhoria do conhecimento e das mudanças de atitude. Os pontos a serem avaliados são os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, tanto antes, quanto após o treinamento. As duas sugestões podem ser utilizadas em conjunto. É fundamental que os objetivos do treinamento sejam bem definidos para que o avaliador possa verificar se eles foram atingidos.

A avaliação da aprendizagem do treinando é, segundo Kirkpatrick (1998), também avaliar o ensino do instrutor e o programa, sendo possível então uma coleta de informações essenciais para definir

parâmetros de melhoria do treinamento.

Na visão de Hamblin (1978), o investimento no treinamento não é apenas para que as pessoas possam ter uma reação. O aprendizado está incluso no processo de treinamento para que as pessoas possam aprender, pois em decorrência desta realidade as pessoas adquirem novas maneiras de se comportar. Portanto, pode-se avaliar a aprendizagem adquirida pelos treinandos pela quantidade ou pelo tipo de conhecimento. Não se pode contar com a obtenção de todos os fatores sobre o aprendizado adquirido pelos treinandos, entendendo que as pessoas estão propensas e submetidas, durante um treinamento, a adquirir conhecimentos imprevistos, inestruturados e insignificantes. O processo seletivo deve acontecer em todos os níveis de avaliação do treinamento. Isso significa dizer que se deve estabelecer quais são os objetivos da aprendizagem, que, por sua vez, determinarão os critérios pelos quais se avalia o aprendizado.

É necessário lembrar que o aprendizado depende das reações, ou seja, as pessoas que reagem inadequadamente deixarão de aprender adequadamente. Contudo, boas reações são uma condição necessária, mas não o suficiente para o bom aprendizado (HAMBLIN, 1978).

O aprendizado de um programa de treinamento, segundo Hamblin (1978), necessita satisfazer três condições para atender os seus objetivos, os quais são:

- a) Os treinandos devem ter aptidão básica (inteligência, personalidade, destreza etc.) para adquirir os conhecimentos, habilidades e atitudes desejadas;
- b) O estado de aprendizado existente (conhecimentos, habilidades e atitudes) dos treinandos precisa ser compatível com as suposições feitas nos objetivos de treinamento; e
- c) É preciso que a reação dos treinandos ao treinamento seja favorável. Isso não significa que o treinando deva gostar do treinamento, mas quer dizer que suas reações devem ser compatíveis com o propósito do aprendizado, no caso, receptíveis ao treinamento.

No entendimento de Boog (1980, p. 96), questionamentos devem ser feitos após a realização de um treinamento a respeito da aprendizagem:

Que princípios, fatos, ou técnicas foram

aprendidos? Ocorrem mudanças no conhecimento, habilidades e atitudes que podem ser identificadas imediatamente após o treinamento se completar, ou seja, antes do retorno do treinando ao trabalho?

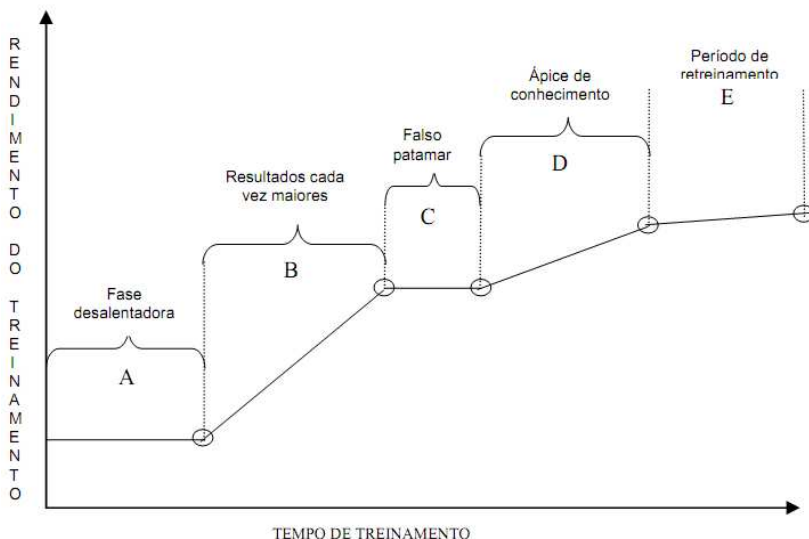
Nesse sentido, Snell e Bohlander (2011) reforçam que não é suficiente conhecer a opinião dos treinandos em relação ao treinamento, e sim quanto eles realmente aprenderam. Desse modo, podem ser empregadas ferramentas que mensurem o grau de conhecimento, habilidade e atitudes existentes antes do início do treinamento para ser comparado com o grau manifestado após a execução dele.

Para Macian (1987, p. 47), a avaliação de aprendizagem reflete “quanto o participante sabe agora o que não sabia anteriormente”. Nesse sentido, questiona-se em que medida houve mudança de comportamento em decorrência de novos conhecimentos. A autora (1987) afirma que “trata-se de uma avaliação caracterizada como medida do que o treinando aprendeu em termos de conceitos, processos, fatos, técnicas, situações etc.”. A avaliação pode acontecer antes ou imediatamente após o treinamento.

Ainda para a autora, os instrutores devem estar prevenidos para a ocorrência de falsos patamares de aprendizagem: de modo geral, existe uma fase que se inicia com dificuldades e até de perplexidade, que é estendida por um ambiente de euforia e progresso. A sensação de estar seguro, por ter atingido o objetivo, pode levar a uma queda de produção do grupo. Essa mudança ocorre por fatores motivacionais: o treinando deve se ajustar a suas potencialidades, promovendo certa insegurança. Ato contínuo, o treinando volta a crescer e assimilar. Ao atingir um grau de satisfação e maturidade, não vê problemas de aprendizagem. Nesse momento pode levá-lo a uma redução de entusiasmo pelo treinamento. Diante disso, deve-se criar situações estimulando-o para novos desafios, proporcionando o retorno ao nível de assimilação. Essas reações são entendidas como normais. Porém, é pertinente que o instrutor fique alerta para tal situação, não a encare como problema, pois tais oscilações de participação serão de fácil contorno.

Esse fenômeno, Marras (2009. Grifo do autor) denomina de **Curva de Aprendizagem**, que diz respeito à assimilação num processo de treinamento e seus respectivos efeitos. Essa curva, quando feita por meio gráfico, facilita na apresentação de aspectos interessantes para sua análise, permitindo inferir elementos tidos, até então, subjetivos ao longo de todo processo de aprendizagem. O fenômeno acontece em cinco fases, conforme segue:

Gráfico 1: Curva de aprendizagem.



Fonte: Strauss e Sayles *apud* (Marras, 1999, p. 163).

- a) **Fase A:** fase inicial, entendida como difícil, quando o treinando acredita não atingir os seus objetivos de assimilação dos conhecimentos necessários, podendo levá-lo ao desânimo e à desistência do treinamento. Nesse momento, o apoio do instrutor é fundamental para evitar esses efeitos nocivos.
- b) **Fase B:** Superada a fase anterior, inicia-se uma breve aquisição da matéria e uma evolução contínua (rápida ascensão da curva), provocando no treinando confiança e motivação, dando continuidade aos seus objetivos.
- c) **Fase C:** Momento em que indica retrocesso na assimilação estabiliza o patamar da curva. Entende-se como um momento de retomada, e jamais pode ser considerado como ponto final de aprendizagem. Denomina-se de “falso patamar” por levar a crer que o aprendizado acabou, quando isso não é verdade. Esse patamar é ilusório, pois ainda há lugar para uma assimilação efetiva.
- d) **Fase D:** Neste ponto do treinamento fica evidenciada a efetivação dos objetivos iniciais. O treinando assimilou a

aprendizagem que se propunha. São os conhecimentos complementares que darão ao treinando a possibilidade de adquirir os resultados que almejava em termos de produtividade e qualidade.

- e) **Fase E:** Aqui caracteriza o *feedback* ou reciclagem dos conhecimentos adquiridos, os quais serão revelados ao longo do tempo em que o treinando continuar na organização. Ou seja, o retreinamento se faz necessário a fim de abastecer continuamente a bagagem de Conhecimento, Habilidade e Atitude do treinando.

Quando da implementação do processo de aprendizagem, pode-se perceber a assimilação e os efeitos do treinamento de forma progressiva, ao longo do processo, conforme foi anteriormente apresentado.

Após a realização do processo de treinamento na sua totalidade, as organizações poderão medir o que foi aprendido por meios diversos. A exemplo, tem-se a avaliação através de observações, de entrevistas, de autoavaliações, de avaliações de treinandos por seus gestores ou por profissionais de RH.

A medição do aprendizado, segundo Kirkpatrick (1998), é mais difícil e consome mais tempo do que a medição da reação. As diretrizes a seguir poderão ajudar na avaliação: **1.** Se possível, use um grupo de controle (que não recebeu treinamento); **2.** Avalie conhecimentos, habilidades e/ou atitudes tanto antes como depois do programa; **3.** Aplique um teste por escrito para medir conhecimento e mudança nas atitudes; **4.** Aplique um teste de desempenho para medir habilidades; **5.** Obtenha 100% das respostas; e **6.** Use o resultado da avaliação para tomar providências adequadas. Mas, sem dúvida, afirma Kirkpatrick (1998), a avaliação, através das chamadas provas objetivas, é um dos melhores recursos.

A seguir, demonstrar-se-á a estrutura e o conteúdo de um modelo de avaliação de aprendizagem (de prova objetiva), a fim de conhecer o resultado do processo a respeito do que foi aprendido e se o mesmo atendeu aos objetivos organizacionais.

Formulario 2: Avaliacao da aprendizagem do treinamento

AVALIAÇÃO DE PRENDIZAGEM DO TREINAMENTO

Buscando a melhoria contínua em nosso processo de treinamento, gostaríamos de obter, por meio das suas respostas, se você adquiriu o aprendizado proposto pelo programa de treinamento que você participou. Por favor, responda a todas as perguntas. Muito obrigado pela sua ajuda.

Treinamento: “Rotinas Administrativas em Secretaria de Ensino da UFSC”

Data: __/__/__

Nome do treinando (facultativo): _____

PERGUNTAS**CONHECIMENTOS**

- 1) A Resolução que dispõe sobre o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFSC é a de Nº:
☐ 10/CUn/97 ☐ 03/CUn/09 ☐ Res.17/CUn/97
☐ 26/CUn/12
- 2) O Sistema desenvolvido para o controle acadêmico da graduação é o:
☐ SPA ☐ Pergamum ☐ Notes ☐ CAGR
- 3) A convocação para uma reunião ordinária de colegiado de Curso, de acordo com as normas vigentes na UFSC, devem ser entregues aos membros do Colegiado com horas úteis antes da sua realização.
☐ 12 ☐ 24 ☐ 36 ☐ 48
- 4) O Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE) não está incluso no rol dos currículos de graduação como disciplinas obrigatórias para integralização dos cursos. Em não participando do Exame, caso tenha sido selecionado para tal, e tendo cursado todas as disciplinas, exceto o ENADE, tem o aluno o direito a colar grau?
☐ Sim ☐ Indiferente ☐ Não

HABILIDADES

- 5) Quando existe uma grande demanda de atividades advindas do acúmulo de alunos a serem atendidos na Secretaria do Curso, por exemplo, durante o período de transferências e retornos, o que você considera ser um bom atendimento:
☐ atender todos ao mesmo tempo
☐ atendê-los por grupos de interesse
☐ atender um por vez
☐ planejar previamente o atendimento disponibilizando as principais informações de forma a reduzir o tempo empregado na atividade

- 6) Você, enquanto Chefe de Expediente, define claramente os objetivos do trabalho, certificando-se de que todos entenderam?
☐ Sempre ☐ Às vezes ☐ Nunca
- 7) Você define claramente as funções dos componentes da equipe, impedindo a ocorrência de atritos entre as pessoas e retrabalhos.
☐ Sempre ☐ Às vezes ☐ Nunca
- 8) Você se preocupa em estar sempre atualizado, ter sua própria opinião sobre o desenvolvimento das atividades e para que elas são necessárias?
☐ Sempre ☐ Às vezes ☐ Nunca

ATTITUDES

- 9) O mundo moderno está em transformação, com esta surgem novos procedimentos, tecnologias e posturas. Você se considera preparado para mudanças?
☐ Sim ☐ Não ☐ Um pouco
- 10) Você se sente capaz de realizar ou mesmo de buscar soluções para realizar uma tarefa que não seja rotineira?
☐ Sim ☐ Não ☐ Um pouco
- 11) Você se sente na UFSC:
☐ como parte da instituição, um colaborador pronto a aprender e a desenvolver seu potencial.
☐ como um servidor que é remunerado para cumprir tarefas, horários e normas.
- 12) Você se sente capaz de superar adequadamente as adversidades que surgem no seu setor de trabalho?
☐ Sim ☐ Não ☐ Um pouco

Fonte: Adaptado de Kikpatrick (1998).

Para Kirkpatrick (1998), os instrutores dos programas de treinamento podem instruir sobre Conhecimento, Habilidade e Atitudes. A avaliação do aprendizado, portanto, significa determinar um ou mais dos seguintes pontos: **1.** Que conhecimentos foram adquiridos? **2.** Que habilidades foram desenvolvidas ou aprimoradas? E **3.** Que atitudes foram modificadas? Segundo o autor, é importante medir o aprendizado, porque não se pode esperar uma mudança de comportamento, tema a ser tratado no próximo tópico, a menos que um ou mais desses objetivos de treinamento tenha sido cumprido.

2.4.4.3 Nível de Avaliação de Comportamento no Cargo

O aspecto comportamental é refletido na transferência de treinamento, definida como a aplicação efetiva dos princípios aprendidos ao que é exigido no cargo.

Nesse nível, analisa-se o desempenho. Não sendo verificadas alterações substanciais no modo de agir dos treinandos, algum elemento deve ser corrigido no programa de treinamento, pois o desempenho é acompanhado através da observação das novas atitudes e habilidades no ambiente organizacional (CHIAVENATO, 2010).

Scott (2011, p. 279), ao explicar sobre o conteúdo do treinamento, pondera que “muito do que se aprende num programa de treinamento nunca é aplicado no trabalho”. Nem por isso o treinamento foi necessariamente ineficaz. Por outro lado, as medidas de reações e aprendizado do treinando podem ser muito boas. Porém, por diversos motivos, os treinandos podem não ter demonstrado mudança de comportamento no trabalho. Segundo o autor (2011), a transferência de treinamento refere-se à aplicação efetiva dos princípios aprendidos ao que estabelecem as atribuições do trabalho.

A esse respeito, Rivai (1980, p. 218) relata que: “a mudança de comportamento é o objetivo do treinamento [...], e sendo o professor treinador, um comunicador, sua eficácia resulta da qualidade de mudanças pretendidas que realmente produz”.

Segundo Kirkpatrick (1976), esse nível de avaliação diz respeito ao que acontece depois que o treinamento finaliza e os participantes retornam aos seus postos de trabalho. A questão fundamental é como ocorreu a aplicação dos novos conhecimentos, habilidades e atitudes para o desempenho de suas funções, e quais mudanças ocorreram em virtude do treinamento.

Assim como em nível de avaliação de aprendizagem, Kirkpatrick (1998) sugere que avaliação de mudança de comportamento se realize através da ferramenta dos grupos de controle, também antes e após o treinamento. A coleta de dados pode dar-se através de questionários e entrevistas, respondidos por treinandos, supervisores e outras pessoas que possam contribuir com informações relevantes à avaliação. Os custos também devem ser levados em conta para a empresa que decidir optar por esse nível de avaliação, que é mais adequado para organizações que desejam ter um programa contínuo de treinamento.

Esse mesmo autor ressalta que a mudança de comportamento não é um fim em si, mas um fator que contribui para as melhorias de

resultados que podem acontecer dentro da empresa.

A essência do modelo de Kirkpatrick (1976) está no nível de mudança do comportamento. O autor ressalta que algumas condições se fazem necessárias para que a mudança de comportamento ocorra após a realização de um programa de treinamento. Nesse sentido, o treinando precisa querer mudar; precisa saber mudar e como mudar; trabalhar num local com clima adequado; ser contemplado pela mudança. Ser contemplado pode ser uma realidade intrínseca (sentimentos de satisfação pessoal, de orgulho e de compensação, decorrente de mudanças de comportamento com a obtenção de bons resultados) ou extrínseca (são os elogios, reconhecimento de forma pública, recompensas por progressões etc.).

A respeito do clima organizacional, na visão de Kirkpatrick (1976), estabelecer um ambiente saudável, propiciando a mudança dos colaboradores, depende única e exclusivamente da chefia imediata. Na ocasião em que se faz a avaliação de reação e aprendizagem, segundo o autor, pode-se determinar, no caso de não ocorrer mudança de comportamento, se isso ocorreu por falha do treinamento, por problema de clima organizacional ou por não ter sido contemplado intrínseca ou extrinsecamente.

Para maximizar a transferência de treinamento, decorrente das mudanças de comportamento, parafraseando Snell e Bohlander (2011), os gerentes e treinandos podem adotar diversas abordagens, tais como:

- a) **Apresentar elementos idênticos** – a transferência de treinamento no trabalho pode ser facilitada quando as condições no programa de treinamento se assemelham de forma relevante àquelas praticadas no trabalho;
- b) **Focalizar princípios gerais** – nos casos em que os cargos mudam ou em que o ambiente de trabalho não é exatamente equivalente, os treinadores, muitas vezes, ressaltam os princípios gerais do treinamento, em vez de focalizar o comportamento automatizado. Essa abordagem ajuda os treinados a aplicarem os principais pontos aprendidos a condições variáveis no emprego;
- c) **Estabelecer clima propício para transferência** – em alguns casos, o comportamento treinado não é implementado porque as antigas abordagens e rotinas ainda são reforçadas pelos outros gerentes, colegas e funcionários. Para evitar esse tipo de problema, o gerente deve assegurar que o ambiente de trabalho apoia, reforça

e recompensa o funcionário para aplicar as novas habilidades ou conhecimentos;

- d) **Dar aos funcionários estratégias de transferência** – principalmente nos ambientes que não são propícios à transferência, os regentes devem fornecer também aos treinandos estratégias e táticas para lidar com seu ambiente de transferência. A abordagem, denominada prevenção da regressão (PR), ensina os indivíduos a prever e lidar com transtornos inevitáveis que eles encontrarão no trabalho, ou seja, uma regressão aos comportamentos anteriores. Ao identificar situações de alto risco, que prejudiquem a transferência, e ao identificar estratégias para lidar com elas, a prevenção de uma recaída pode ajudar os funcionários a ganhar mais controle de modo a manter os comportamentos aprendidos.

Macian (1987) ressalta que muitas variáveis interferem na volta do participante ao ambiente de trabalho. Algumas vezes, a empresa não oferece condições para que os conhecimentos sejam colocados em prática, quer por falta de recursos, quer por resistência a inovações. Isso pode provocar desânimo e frustração no treinando e seus superiores, dando a impressão de que o treinamento não foi eficaz. Por outro lado, o próprio programa de treinamento pode ser responsável por esse desajustamento. Ele pode gerar um entusiasmo muito grande por mudanças amplas e imediatas, que não condizem com a realidade da organização.

Para Gil (2011), a avaliação de comportamento no cargo não tem sido desenvolvida a contento. Isso acontece em decorrência de não ser feita imediatamente após o treinamento, exigindo que os treinados voltem a desempenhar suas funções para, então, aplicar a avaliação. Outra realidade, que não contribui para o êxito dessa avaliação, diz respeito ao despreparo das chefias imediatas, das quais se exigem depoimentos e emissão de julgamentos objetivos em torno do comportamento do treinando no cargo que não corresponde com o propósito esperado. A dificuldade em se desenvolver a avaliação de comportamento no cargo tem ainda outro fator, segundo o autor (2011), que é o fato de que algumas vezes a organização não dispor de condições para que os conhecimentos adquiridos possam ser colocados em prática.

De acordo com Gil (2011), as técnicas administrativas mais

utilizadas para a avaliação de comportamento no cargo são:

- a) **Amostragem de atividade:** consiste, em suma, no registro da observação do comportamento do treinando no trabalho, em espaço de tempo selecionado ao acaso;
- b) **Diário do observador:** é a técnica mais simples, dentre as demais, para avaliar o comportamento no cargo. O observador acompanha o treinando por determinado período, registrando tudo o que é realizado. O registro é feito em formulário específico;
- c) **Autodiário:** o custo dessa técnica é muito baixo e não exige a presença do observador. Contudo, há desvantagens, pois os treinandos podem não dispor de tempo, habilidade ou da motivação necessária para o preenchimento dos autodiários, de forma adequada;
- d) **Entrevistas ou questionários:** podem-se buscar informações em torno do desempenho no cargo, por meio de interrogações que, por sua vez, podem ser feitas ao treinando ou aos seus superiores, acerca de seu comportamento no cargo. Essa técnica é considerada menos objetiva que as de observação. No entanto, os questionários e entrevistas podem ser mais úteis para a avaliação em profundidade de certos aspectos de desempenho do treinando.

Ainda no nível de comportamento no cargo, Hamblin (1978, p. 38), na mesma linha de entendimento de Gil (2011, p. 141), faz uma reflexão expondo que “pode ser possível e valer a pena ir além do comportamento terminal dos treinandos e averiguar se eles aplicam no cargo o que aprenderam”. Assim, esse nível de avaliação gira em torno dos efeitos, das mudanças do comportamento no cargo.

São muitos os programas de treinamento que escolhem seus objetivos finais em termos de comportamento no cargo, entendendo que o treinamento atingiu seu propósito em decorrência de terem alcançado as mudanças comportamentais desejadas. Deve-se chamar a atenção para que não se queira identificar todas as mudanças e efeitos de comportamento no cargo afetados pelo treinamento, de modo que é preciso ser seletivo mais uma vez, estabelecendo, assim, os objetivos de comportamento no cargo. Independentemente de quem se esteja treinando, formulam-se os objetivos em termos comportamentais e procede-se à avaliação, colhendo informes sobre o comportamento no

cargo (HAMBLIN, 1978).

A avaliação da mudança de comportamento não é difícil de ser feita. É um tanto complexa e exige, na maioria dos casos, dedicação de maior período de tempo para implementá-la. Exige muita dedicação do profissional da área de Recursos Humanos. A avaliação poderá ser realizada nos mesmos moldes da avaliação de aprendizagem, de modo específico aos treinamentos que tenham como objetivo a mudança de comportamento. São vários os métodos utilizados para avaliar se houve mudança no comportamento do treinando. Campos e Guimarães (2008) recomendam que, independente do método utilizado, os prognosticadores são indispensáveis na identificação dos objetivos do programa. Prognosticadores são características pessoais requeridas pelo tipo de trabalho a ser desenvolvido por determinada pessoa, em determinado cargo ou função. Exemplo: Descontrole por qualquer motivo, transmitindo sua ansiedade aos subordinados; Dificuldades na comunicação, desordenamento ao cumprimento das tarefas.

Para Campos e Guimarães (2008, p. 81), ao se estabelecer os prognosticadores

é possível avaliar determinada pessoa, a partir das características que determinam a sua melhor ou pior atuação funcional. Mantendo-se fixas essas variáveis, poder-se-á avaliar quanto ela evoluiu ou involuiu, em determinado tempo.

De acordo com Dutra e Guimarães (2008), para cada situação há um procedimento específico na elaboração do formulário. Podem ser utilizadas, entre outras, a autoavaliação e a observação feitas pelos gestores dos ambientes de trabalho do treinando ou pelos profissionais de Recurso Humanos. Na sequência, um modelo de formulário (formulário3) para avaliar mudanças de comportamento.

Formulário 3: Avaliação de Mudança do Comportamento.

AVALIAÇÃO DE MUDANÇA DO COMPORTAMENTO	
Este formulário tem como objetivo o registro de sua autoavaliação com relação à mudança de comportamento ocorrida a partir do treinamento recentemente realizado.	
Treinamento: _____ Data: ____/____/____	
Nome do treinando (facultativo): _____	
1. Estou aplicando o que aprendi. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Em parte <input type="checkbox"/> Não	
2. Tive ideias novas para implantar melhorias. <input type="checkbox"/> Sim, já foram colocados em prática. <input type="checkbox"/> Sim, já tive ideias, mas não consegui colocá-las em prática. <input type="checkbox"/> Sim, mas ainda não foram colocadas em prática, pelos seguintes motivos: <input type="checkbox"/> Faltam recursos <input type="checkbox"/> Falta de tempo <input type="checkbox"/> Falta aprovação <input type="checkbox"/> Falta apoio <input type="checkbox"/> Insegurança <input type="checkbox"/> Existem outras prioridades <input type="checkbox"/> Outras razões:.....	
3. Mudei minha atitude/comportamento para melhor, em relação a: <input type="checkbox"/> Clientes internos <input type="checkbox"/> Fornecedores internos <input type="checkbox"/> Clientes externos <input type="checkbox"/> Fornecedores externos Outras razões:.....	
Comportamentos observáveis:	
4. Usa luvas quando necessário?	Sim () Não ()
5. Usa protetor auricular quando necessário?	Sim () Não ()
6. Usa óculos quando necessário?	Sim () Não ()
7. Manuseia com segurança máquinas e equipamentos?	Sim () Não ()
Observações:	

Fonte: Adaptado de Dutra e Guimarães (2008).

Nessa forma de agir, segundo o autor (1978, p. 39), afirma estar insinuando que “as mudanças comportamentais desejadas são para o bem da empresa”. Porém, não se tem “condições de afirmar com precisão a natureza deste benefício e o problema de obter dados sobre os efeitos das mudanças comportamentais pode ser tão difícil que não valha a pena procurar resolvê-lo”.

2.4.4.4 Nível de avaliação de resultados

Este nível corresponde às percepções acerca da avaliação do resultado do treinamento na visão dos participantes (treinando, instrutor, chefe imediato, gestores de Recurso Humanos etc.) em relação ao atingimento dos resultados a que o programa se propôs.

Na percepção de Macian (1987, p. 49), “trata-se de uma avaliação global dos efeitos do programa para a organização, isto é, da medida do seu grau de eficácia. Implica em verificar se o retorno em desempenho compensou os investimentos aplicados”.

Para Kirkpatrick (1976), o nível de avaliação de resultados é o mais importante e complexo entre todos, pois é neste momento que se identificam as mudanças que ocorreram na empresa como consequência da participação dos colaboradores nos programas de treinamento. A avaliação deve levar em conta quanto melhorou a qualidade dos produtos e serviços, quanto isso contribuiu para o aumento dos lucros. Além disso, pontos como a redução da rotatividade de empregados, diminuição de custos e aumento de vendas também devem ser medidos.

Da mesma maneira que nos outros níveis de avaliação, o autor sugere o uso dos grupos de controle, com avaliações antes e depois do treinamento. A coleta de dados também se dá através de entrevistas e questionários, tanto respondidos pelos treinandos, quanto pelos seus superiores, subordinados e demais pessoas que possuam dados que possam ser utilizados na avaliação, e também pela análise dos dados da organização. Nesse nível de avaliação, os resultados obtidos devem ser coerentes com as expectativas da organização. A gerência deve ter bem definidos os objetivos do treinamento para que possa ter por onde se basear ao realizar a avaliação.

Para o mesmo autor, em consequência do nível de avaliação de resultados ser o mais difícil e também o mais dispendioso, uma análise do investimento em relação ao retorno deve ser levada em conta no seu planejamento, pois, para a sua plena realização, devem ser feitos também os outros níveis de avaliação, o que também terá custos para a empresa.

Hamblin (1978), conforme dito anteriormente, apresenta os níveis de avaliação iguais aos de Kirkpatrick (1998), diferenciando-se somente no último nível, o de avaliação de resultados, que se divide em dois: organização e valor final. Em alguns casos, os dois níveis podem ser os mesmos, mas em outros podem ser bem distintos.

O nível de organização avalia se os objetivos da organização em relação ao treinamento, que devem ser previamente definidos, foram atingidos. Os objetivos podem variar de acordo com as características de cada organização. Esse nível, dependendo das circunstâncias, pode ser satisfatório para a avaliação do treinamento, mas, em outros, faz-se necessário o nível de avaliação de valor final. Tais circunstâncias se dão quando a empresa julga necessário avaliar o treinamento segundo seus critérios finais, através dos quais verifica sua eficácia e sucesso ou fracasso. Como exemplo, o autor cita as organizações industriais em uma sociedade capitalista, em que tal critério é econômico, ou seja, mede-se o aumento de lucro em decorrência do treinamento. Outro exemplo é o de organizações governamentais, para quem o valor final pode ser alguma espécie de bem humano, termo utilizado por Hamblin (1987). Citamos o bem-estar dos funcionários e/ou dos usuários do serviço para exemplificar.

Gil (2011) aponta que a avaliação, em nível de resultados, tem por objetivo averiguar em que dimensão o treinamento provocou as mudanças que a organização almejava alcançar. Por natureza, nesse nível surgem atividades muito complexas, pois não é fácil separar os efeitos do treinamento dos efeitos de outras atividades.

As técnicas para a avaliação de resultados podem ser feitas de várias maneiras, por serem aplicadas de acordo com a pretensão dos objetivos organizacionais. O autor (2011) esclarece que se o objetivo for a mudança de comportamento de outros funcionários que não forem treinandos, como acontece em treinamento para chefes, a avaliação nesse nível poderá ser feita com técnicas semelhantes às que foram aplicadas para avaliar o comportamento dos próprios treinandos.

Caso os objetivos se reportem à verificação do grau de satisfação dos colaboradores da organização – o clima organizacional – podem-se aplicar outras técnicas, como o uso da escala *likert*, de forma que os colaboradores apresentem em que dimensão concordam com determinado número de afirmações sobre a organização.

Visto como o mais difícil, segundo o autor (2011), é o nível que corresponde à avaliação dos benefícios financeiros oriundos do treinamento. Nesse momento, comumente são utilizados os procedimentos de análise da relação custo-benefício, possibilitando

verificar em que medida valeu a pena aplicar o treinamento.

De acordo com Snell e Bohlander (2011. Grifo meu.), **os gestores de treinamento são pressionados a demonstrar que seus programas de treinamento produzem resultados efetivos**. Nesse momento, são eles os responsáveis por calcular e apresentar esses benefícios sobre quais foram os resultados tangíveis do programa, os quais podem incluir aumento de produtividade, melhoria da qualidade, diminuição de queixas dos funcionários, maior satisfação com o trabalho, menor rotatividade de funcionários, clientes mais satisfeitos, redução de desperdícios e redução de custos.

Snell e Bohlander (2011) sugerem algumas perguntas para que os gestores respondam enquanto calculam os benefícios dos resultados do treinamento:

- a) Qual foi a melhoria de qualidade em virtude do programa de treinamento?
- b) Quanto o programa contribuiu para o lucro?
- c) Qual foi a diminuição de rotatividade de funcionários e de desperdício de materiais que a companhia conseguiu depois do treinamento?
- d) Quanto aumentou a produtividade e em quanto os custos foram reduzidos?

São diversos os tipos de dados que os gestores da área de Recursos Humanos precisam para responder a essas indagações, tais como recursos e dados financeiros, dados de pesquisas com os funcionários e de grupos-controle, obtidos a partir de diversas fontes na organização. Não se pode excluir os custos do programa de treinamento, considerando que eles abrangem as diversas despesas decorrentes como resultado do treinamento. Assim, os custos diretos são: materiais, viagens, local destinado a reuniões, refeições, equipamentos, remuneração do treinador, e assim por diante. Os custos indiretos são: salários dos participantes, diminuição da produtividade dos funcionários enquanto participam do treinamento e outros (SNELL; BOHLANDER, 2011).

É notório o fato de as organizações buscarem ferramentas para avaliar o resultado do treinamento por elas implementados. Essas ferramentas, por sua vez, devem ser representadas na qualidade da execução das tarefas (SNELL; BOHLANDER, 2011).

Nesse sentido, Marras (2009) chama a atenção para alguns dados que poderão subsidiar a avaliação do resultado de treinamento, a

saber: aumento da produtividade, melhorias na qualidade dos resultados, redução dos custos (retrabalhos etc.), otimização da eficiência, otimização da eficácia, modificação percebida das atitudes e comportamentos, elevação do saber (conhecimento, conscientização), aumento das habilidades, redução do índice de acidentes, melhoria do clima organizacional, aumento da motivação pessoal, redução do absenteísmo.

Existem algumas dificuldades em verificar até que ponto o treinamento é responsável pelos resultados alcançados. Os autores salientam, a exemplo, que vários são os fatos que podem influenciar no resultado de um superfaturamento decorrente do aumento de vendas após os vendedores terem realizado treinamento. O superfaturamento pode ter origem no investimento em políticas de promoção de vendas, nas vendas ou pela falência do concorrente. É difícil garantir que tal resultado tenha se originado do treinamento (DUTRA; GUIMARÃES, 2008).

Afirmam os autores (2008), contudo, que é bom deixarem claro que a melhor forma de avaliar o resultado do treinamento é aquela que atende as necessidades e objetivos da organização. Nesse contexto, os autores sugerem que sejam feitos formulários de avaliação de resultados específicos e direcionados a todos os envolvidos no processo de treinamento (treinandos e gestores), conforme segue (formulário 4):

Formulário 4: Avaliação de resultados

AVALIAÇÃO DE RESULTADOS																															
Este formulário tem como objetivo o registro de sua autoavaliação com relação aos resultados ocorridos, em decorrência da sua recente participação em curso de treinamento																															
Treinamento: _____		Data: ____/____/____																													
Nome do treinando (facultativo): _____																															
PERGUNTAS																															
<p style="text-align: center;">1. Os objetivos do programa de treinamento foram atingidos?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 65%;">Objetivos</th> <th style="width: 10%;">Sim</th> <th style="width: 15%;">Parcial</th> <th style="width: 10%;">Não</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1. Aumentar a produtividade</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2. Melhora na qualidade dos serviços prestados</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3. Modificar atitudes e comportamentos</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4. Reduzir os índices de acidentes</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5. Diminuir o absenteísmo</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>6. Aumentar a motivação para o trabalho</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>				Objetivos	Sim	Parcial	Não	1. Aumentar a produtividade				2. Melhora na qualidade dos serviços prestados				3. Modificar atitudes e comportamentos				4. Reduzir os índices de acidentes				5. Diminuir o absenteísmo				6. Aumentar a motivação para o trabalho			
Objetivos	Sim	Parcial	Não																												
1. Aumentar a produtividade																															
2. Melhora na qualidade dos serviços prestados																															
3. Modificar atitudes e comportamentos																															
4. Reduzir os índices de acidentes																															
5. Diminuir o absenteísmo																															
6. Aumentar a motivação para o trabalho																															
<p style="text-align: center;">2. Que resultados qualitativos e quantitativos foram obtidos após o treinamento?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 65%;">Objetivos adquiridos</th> <th style="width: 10%;">Sim</th> <th style="width: 15%;">Parcial</th> <th style="width: 10%;">Não</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1. Aumentar de produtividade</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2. Melhoria na qualidade dos serviços prestados</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3. Modificação atitudes e comportamentos</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4. Redução dos índices de acidentes</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5. Aumento de motivação para o trabalho</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>				Objetivos adquiridos	Sim	Parcial	Não	1. Aumentar de produtividade				2. Melhoria na qualidade dos serviços prestados				3. Modificação atitudes e comportamentos				4. Redução dos índices de acidentes				5. Aumento de motivação para o trabalho							
Objetivos adquiridos	Sim	Parcial	Não																												
1. Aumentar de produtividade																															
2. Melhoria na qualidade dos serviços prestados																															
3. Modificação atitudes e comportamentos																															
4. Redução dos índices de acidentes																															
5. Aumento de motivação para o trabalho																															
<p>3. Você tem as condições necessárias para implementar o que aprendeu?</p> <p style="text-align: right;">() Sim () Não</p> <p>Comente: _____</p>																															
<p>4. É possível aproveitar melhor o que foi ensinado para você?</p> <p style="text-align: right;">() Sim () Não</p> <p>Sugestões e críticas:</p> <p>Assinatura do treinando: _____</p>																															

Fonte: Adaptado a partir de Dutra e Guimaraes (2008).

Vale ressaltar o que foi evidenciado anteriormente, pelos autores Dutra e Guimarães (2008), que a avaliação de resultados deve ser aplicada aos gestores e capacitados. Assim sendo, cabe esclarecer que o formulário a ser aplicado aos gestores tem, em geral, as mesmas perguntas, contudo com enfoque direcionado à percepção do gestor a respeito da melhoria dos resultados após os colaboradores terem realizado treinamento.

Em suma, é percebido que após realizar a avaliação do resultado do treinamento, o colaborador aprende, de modo geral, mais sobre as suas atividades e necessidades da organização, podendo, por consequência, contribuir com a utilização dos novos conhecimentos para o crescimento da empresa (MARRAS, 2009).

2.5 UM BREVE RESGATE DA ORIGEM DAS UNIVERSIDADES

De acordo com Barreto e Filgueiras (2007), pode-se considerar que a primeira instituição, nos moldes do conceito atual de universidade, tenha sido representada pela Biblioteca e pelo Museu de Alexandria, por volta de 323 a.C. Entretanto, o conjunto formado por esses dois elementos, que representavam importante núcleo de pesquisa, nunca fora oficialmente denominado de Universidade.

Sem data precisa de seus nascimentos, no início do século XIII, na Europa ocidental, surgiram as primeiras universidades, a saber, as de Bolonha, Paris e Oxford. Elas não obedeciam a um modelo único. As universidades de Paris e Oxford, antes de tudo, eram tidas como associações de mestres ou, ainda, federações de escolas. No modelo de Bolonha, como associação de estudantes, excluindo de certa forma os mestres. As universidades europeias da época medieval tiveram suas origens fortemente vinculadas à religião, pois surgiram a partir das escolas de mosteiros e catedrais, além da influência das autoridades monárquicas (CHARLE; VERGER, 1996).

Para Salomão (2008), a Igreja, no intuito de não abdicar do seu monopólio sobre a educação, define, através da “*licentia docenti*”, que todas as escolas somente poderiam exercer plenamente as suas atividades a partir da aprovação de algum representante do alto poder do clero.

No entender de Serrão (*apud* BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, p. 1780):

A palavra *Universitas* designava inicialmente a

comunidade de alunos e mestres. A instituição era designada por *Studium*. Com o tempo, contudo, *Universitas* passou a adquirir a conotação que temos para universidade e *Studium* se referia a uma faculdade ou a um conjunto delas.

A grade curricular primitiva, das primeiras universidades europeias, era composta basicamente pelo conjunto de saberes das designadas Artes Liberais, sendo pré-requisitos para o estudo da Filosofia e da Medicina. Configuravam os conhecimentos das Artes Liberais, a Gramática, a Lógica e a Retórica e, conhecimentos geométricos, relacionados ao estudo dos astros, além de estudos aritméticos e musicais (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

A classe intelectualizada conscientiza-se do importante papel de divulgação do conhecimento científico, através da educação. Esse fato influencia o processo de expansão verificado nas escolas, no decorrer do século XII, sobretudo na Itália e França, onde se instalaram as escolas catedrais em que eram oferecidas as Artes Liberais e a Sagrada Escritura (SALOMÃO, 2008).

O modelo de universidade estruturada de forma medieval estendeu-se até o século XVII. Entretanto, sob forte influência da Revolução Científica, verifica-se que a concepção de lugar de excelência direcionado à pesquisa científica se consolida somente no século XIX (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

Já no Brasil, no período imperial, o estabelecimento das universidades foi caracterizado pela política imperialista da Coroa Portuguesa, que criava empecilhos para o desenvolvimento das Universidades no país. Também era observada resistência de parte da aristocracia da sociedade colonial, em que os mais abonados, oriundos dos colégios jesuítas, iam para a Europa continuar os estudos (MOACYR *apud* FÁVERO, 2006).

As tentativas, em vão, de se estabelecer a criação de universidades do Brasil Colônia sugerem uma estratégia da Coroa Portuguesa de coibir qualquer manifestação de independência, seja de âmbito cultural ou político, por parte dos territórios sob o seu poder. No período monárquico, essas restrições ainda puderam ser constatadas, pois se observava, no máximo, a criação de escolas profissionalizantes (FÁVERO, 2006).

A constatação da carência de profissionais de saúde no país, no entanto, foi tão evidente que se incentivou o desenvolvimento de duas escolas médicas: uma na Bahia e outra no Rio de Janeiro, no final de

1808 e início de 1809, ambas denominadas de Academia Médicas-Cirúrgicas (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007). De acordo com Villa Nova (*apud* FÁVERO, 2006), do estabelecimento desses cursos originaram-se a Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia e a Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A primeira universidade oficialmente criada pelo governo federal foi a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), em 1920, a partir do decreto nº. 14.343 do Presidente Epitácio Pessoa. Fruto da reunião de três escolas já existentes, embora conservada a relativa falta de integração entre elas, a criação da URJ foi fundamental para estimular a sociedade a discutir a problemática da falta de instituições universitárias no país. Nessa ocasião, destacou-se o papel da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC), que foram decisivas em um cenário em que as discussões sobre os rumos do desenvolvimento da educação no país ganharam evidência. No entanto, nota-se que ainda havia diferentes concepções sobre o papel das universidades: uns acreditavam que elas deveriam ser direcionadas à pesquisa, enquanto outros defendiam que deveriam ser direcionadas somente para a formação do profissional (FÁVERO, 2006).

Com a industrialização do Brasil acelerada, a partir de 1950, observa-se que diferentes setores da sociedade brasileira se conscientizaram da carência e precariedade do Ensino Superior no país. Nesse cenário, destacou-se, em meados da década de 50, a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). As discussões concernentes ao papel da educação pública ou privada, ao papel e à importância das universidades no país extrapolaram o ambiente acadêmico, atingindo diversos setores da sociedade brasileira. Esses foram fatores que caracterizaram o movimento pela maior dinâmica e desenvolvimento do ensino superior, culminando com a criação da Universidade de Brasília em 1961 (FÁVERO, 2006).

Considera-se, portanto, que o histórico de implantação das universidades no país é muito conturbado. Segundo Barreto e Filgueiras (2007), não se pode afirmar que as universidades do país surgiram somente no início do século XX, já que essa época caracterizou-se, de fato, pela denominação formal de universidade para determinados grupos escolares que ofereciam cursos de educação superior, cuja prática já era observada em outros países do ocidente. No entanto, é preciso reconhecer que, mesmo na época colonial, o país já possuía excelentes escolas de Ensino Superior.

Contudo, segundo Schwartzman (2006, p. 163):

Na América Latina, o ensino superior do Brasil é um caso especial, seja por sua abrangência restrita seja pela alta qualidade de seus melhores cursos profissionais, escolas de pós-graduação e programas de pesquisa. É especial também pelo atraso com que surgiram suas instituições. Em outros países da região, as universidades datam do século XVI ou, no máximo, do século XIX, ao passo que as tardias universidades brasileiras só surgiram nos anos 1930 e 1940.

O desenvolvimento das instituições de Ensino Superior, tanto no continente europeu, quanto no norte americano, caracterizou-se por forte influência religiosa. Tal fato não foi diferente no Brasil, pois com o estabelecimento da Companhia de Jesus, no século XVI, os jesuítas desempenharam um papel fundamental no estabelecimento de escolas de Ensino Superior em países de religião católica.

Esse processo, inclusive, se estendeu durante muitos anos. Segundo Barreto e Filgueiras (2007, p. 1785):

A questão da fundação de uma universidade plena permaneceu letárgica, até que em 1842 o deputado José Cesário de Miranda Ribeiro, Visconde de Uberaba, apresentou ao Legislativo do Império um projeto que criava a Universidade Pedro II no Rio de Janeiro. As discussões apresentavam motivações diversas para cada província, que eram refutadas e nunca conclusivas. Havia quase um consenso de que deveriam existir duas universidades: uma no Norte (na verdade, Nordeste) e outra no Sul (isto é, Sudeste), dado o tamanho do Império.

De acordo com os mesmos autores, algumas universidades são mais antigas do que a sua data oficial de criação, haja vista que muitas se originaram de escolas de Ensino Superior já existentes, como no caso da Universidade do Paraná, fundada em 1912, a qual, devido às exigências de caráter político, deixou de existir legalmente pouco tempo depois, ficando compreendida apenas por escolas superiores que funcionavam desarticuladamente.

Nesse contexto, sugere-se que o início do funcionamento acadêmico de algum segmento que posteriormente veio a constituir a

estrutura das universidades atuais deve caracterizar a verdadeira data de nascimento das universidades brasileiras (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007). Porém, tal raciocínio, em relação à idade cronológica do que se entende por Universidade, ainda não é de consenso geral da maioria dos pesquisadores.

Na percepção de Ferraresi (2004), hoje as universidades se apresentam como centros reflexivos do saber e ainda do pluralismo ideológico, dispondo de um corpo funcional altamente especializado, com a função de produzir e socializar o conhecimento, formar o ser humano para o exercício profissional.

Segundo Finger (1997), as universidades no Brasil, desde o seu surgimento, têm sua forma de gestão entendida como burocrática. As funções administrativas foram vistas como algo em segundo plano. Os cargos mais relevantes na hierarquia dessas instituições, na ampla maioria das vezes, ainda são ocupados por professores. Nos dias atuais, muitos creem que sendo um bom professor, independente da sua área de formação, por consequência poderá também ser um brilhante administrador.

Contribuindo para esse último parágrafo, Ferraresi (2004) Salienta que muitos são os docentes a não terem formação adequada para a função pedagógica, e, da mesma forma, que não têm competências para assumir cargo de gestão.

Nas instituições públicas de ensino, percebe-se a falta de compromisso que se deveria ter em relação aos projetos de médio e longo prazo, caracterizando, assim, um descompasso pela descontinuidade dos projetos na troca das gestões nas universidades. Isso ocorre porque a cada quatro anos, uma gestão, o reitor e sua comitiva trocam seu mandato e podem destinar-se a outras atividades. Significa dizer que a cada gestão, na universidade, tudo começa novamente, com grande possibilidade de que os projetos da gestão anterior sejam abandonados com o processo sucessório (FINGER, 1991).

Grillo (2001) ressalta que se deve respeitar as especificidades das instituições universitárias, por serem complexas, com objetivos múltiplos e especializados, as quais visam à criação e difusão do conhecimento. Elas se distinguem de todas as demais organizações, apresentando características peculiares que conduzem, naturalmente, a sua gestão para o uso de princípios e modelos próprios, únicos, capazes de imprimir o necessário dinamismo às suas ações. Não se pode equiparar a universidade a empresas públicas ou privadas no sentido do uso de métodos administrativos.

De acordo com Grillo (1996), é na universidade, mais do que em qualquer outra organização, que o conceito de qualidade está vinculado diretamente ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do pessoal. Visando atender as necessidades da sociedade, a universidade, por meio de um processo contínuo e ininterrupto de preparação e integração de professores, pesquisadores, técnicos e administradores, busca atingir suas metas.

Para tanto, a Gestão de Recursos Humanos, nas universidades federais, tem papel de destaque, porque a ela cabe implementar normas, leis, decretos que regulamentam e incentivam a política de gestão de pessoal, tal como o desenvolvimento das pessoas a ela vinculadas.

2.5.1 Novo Paradigma da Gestão de Pessoas nas Universidades

Vive-se um momento de constantes mudanças, tais como a globalização, a valorização do conhecimento, a ascensão do capital intelectual dentro das organizações. A crescente evolução das tecnologias de informação e comunicação tem trazido profundas transformações dos indivíduos com as organizações. Além disso, constata-se que a globalização, a revolução tecnológica e a crise do emprego estão transformando, mais uma vez, o conceito de trabalho. Antigos mitos, como diploma, emprego fixo e carteira assinada, já não representam a mesma coisa. O profissional tem que estar atualizado e qualificado a todo momento. Portanto, a Gestão de Pessoas constitui a base fundamental no funcionamento de uma boa administração nas organizações.

A importância da gestão de pessoas como recurso estratégico e do capital humano para a gestão das organizações, em particular para as organizações públicas, está em desempenhar, diante de tantas mudanças, uma gestão voltada para atender aos anseios da sociedade.

Gil (2011, p. 18) é adepto do termo Gestão de Pessoas, enfatizando que, nos dias atuais, gestores “procuram designar as pessoas que trabalham nas organizações não mais como empregados ou funcionários, mas como cooperadores ou parceiros”.

O capital humano desempenha uma função singular, quando relacionado à capacidade de inovação, essencial nas organizações, pois é o elemento responsável pela elaboração das estratégias. Desse modo, a atuação dos colaboradores auxilia na competitividade e está diretamente relacionada com a eficiência organizacional, dependente do desenvolvimento de competências e da sua integração aos seus objetivos (DUARTE; FERREIRA; LOPES, 2009).

Como afirma Marques (2002), no ambiente organizacional tais reflexões incidem em novos métodos de racionalizar a organização e implantar técnicas que adicionam, no âmbito do trabalho, modelos de gerenciamento diferenciados.

As adaptações das organizações a essa nova realidade econômica e social exige a modernização permanente dos modos de produção, desenvolvimento de novas tecnologias e formas de gestão, na qual as pessoas passam a ser consideradas o verdadeiro capital das organizações.

Segundo Andrade e Santos (2004), são desenvolvidas formas inovadoras de gerenciamento que almejam a melhoria do desempenho e o alcance de resultados e da missão da instituição. Eles sugerem que, para as organizações atingirem seus objetivos, o investimento em seu capital intelectual torna-se imprescindível. Afirmam, também, que com as diversas mudanças percebidas, principalmente no início dos anos de 1990, no cenário da política global, o Estado passou a se orientar por novos preceitos para a Administração Pública Federal.

A universidade é considerada uma organização complexa, não somente por ser caracterizada como instituição especializada, mas, sobretudo, pelo fato de executar múltiplas tarefas, onde cada uma delas, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão, requer uma organização diferenciada (BALDRIDGE *et al. apud* SOUZA, 2009).

Ao se analisar uma universidade pública, evidencia-se a sua complexidade. A esse respeito, Souza (2009, p. 22) faz a seguinte afirmação: “Não é difícil perceber que as teorias organizacionais não dão conta da gestão das universidades, em razão da complexidade dessas instituições e das exigências da sociedade atual”.

Nesse mesmo viés, o autor (2009, p. 25) argumenta que “a superação de uma administração universitária tradicional terá que ceder lugar a uma nova realidade administrativa que reflita concepções inovadoras na gestão das universidades brasileiras”.

Em meio a tal situação, Grillo (2001, p. 69) argumenta que a representação do sucesso das universidades, mais do que em qualquer outra instituição, está no aperfeiçoamento contínuo das pessoas que nelas trabalham. A universidade é uma instituição refém de um corpo funcional composto de professores, pesquisadores, técnicos e administradores qualificados, na busca dos seus objetivos. Nesse sentido, a universidade precisa estar em constante processo de atualização de seus colaboradores, “evitando uma defasagem de conhecimentos que pode levar a instituição ao fracasso”. Com a manutenção contínua dos programas de treinamento, capacitação e

aperfeiçoamento, a universidade estará preparada para enfrentar desafios, significando, assim, que ela estarão dia com a aquisição de novos conhecimentos, garantindo a qualidade do ensino que ministra e da pesquisa que realiza.

Segundo Pantoja *et al* (2008, p. 14), atualmente a forma como a Gestão de Recursos Humanos é realizada “se deve a um conjunto de características comuns à maioria das organizações públicas e podem ser evitadas”. Dentre elas, destacam-se:

- Rigidez imposta pela legislação – nas entrevistas e discussões com o pessoal que atua em organizações públicas, percebe-se que eles têm, muitas vezes, ideias para solucionar os problemas que se apresentam, mas muitas soluções esbarram na legislação, que os impede de implementá-las;
- Desvinculação da visão do cidadão como destinatário do serviço público – em diversas organizações públicas ainda não é clara a ideia de que o cidadão é a razão de ser da organização, pois é para ele que qualquer serviço público trabalha. Por outro lado, o próprio cidadão desacredita o papel do serviço público como forma de solução para seus problemas.
- Pouca ênfase no desempenho – muitas organizações públicas ainda não vinculam a realização do trabalho com o adequado desempenho. Apesar dos esforços orientados para a introdução dos valores da meritocracia, que remontam à década de 1930, e dos movimentos mais recentes de avaliação de desempenho que alcançam a década de 1970, também por conta da falta de visão do cidadão como cliente, o desempenho nem sempre é considerado na realização do trabalho. Entenda-se por desempenho a realização do trabalho de forma eficiente, eficaz e efetiva. Em outras palavras, o trabalho sendo realizado da melhor forma possível, direcionado para o alcance dos objetivos e metas da organização, atingindo os resultados desejados no prazo previsto e satisfazendo aqueles para os quais o trabalho é realizado de forma permanente e

contínua.

- Mecanismos de remuneração que desvinculam os vencimentos do desempenho – os funcionários sentem-se pouco estimulados a melhorar seu desempenho, uma vez que a remuneração independe desse fator. De um lado, pode-se referir que esse fenômeno é capaz de provocar a inércia e a falta de comprometimento dos funcionários. Por outro, entretanto, se tomado o fato de que desde a década de 1970 são experimentadas sucessivas frustrações em termos de propostas de remuneração associadas ao desempenho, então resta manifesto o imperativo de repensar as bases desses processos.
- Limites à postura inovativa – além da questão remuneratória, a própria rigidez da legislação estimula a inércia gerencial, uma vez que muitas iniciativas esbarram nas limitações da legislação.
- Poucos mecanismos de planejamento e pouca preocupação com a gestão – a fraca ênfase no desempenho conduz a uma atuação voltada para o cumprimento das tarefas do dia a dia, sem preocupação com um planejamento que contemple uma visão para o curto, médio e longo prazo. Por conta disso, também não há uma cultura de monitoramento de resultados, *feedback* envolvimento dos funcionários na melhoria contínua da gestão.
- Rotatividade na ocupação de posições de chefia – por conta da rotatividade, as posições de chefia podem apresentar intensa alternância entre os membros da equipe de trabalho ou do órgão. Nesse particular, todavia, caberia uma investigação empírica envolvendo o mapeamento dos fluxos, o destino daqueles que deixam as posições de chefia e da percepção das pessoas em relação ao impacto desses condicionantes no desempenho da equipe, em particular no que diz respeito às medidas de responsabilização.
- O papel da gratificação – em muitas situações nas organizações públicas a gratificação é utilizada como forma improvisada de

compensação à impossibilidade de aumento salarial. Tal fator constitui uma deformação da verdadeira função da gratificação, que foi criada para contemplar funções desempenhadas que apresentam algum risco ou esforço adicional aos previstos na execução da maior parte das tarefas da organização.

A exigência da sociedade, ao poder público, pela prestação dos serviços voltada à obtenção de resultados, refletiu na busca, por parte das organizações, não apenas da eficiência, mas da eficácia e da efetividade. Em decorrência disso, nos dias atuais, a eficácia e a efetividade da ação do estado, passaram a ser as palavras de ordem (PANTOJA *et al.*, 2010).

Ainda nesse contexto, Pantoja *et al.* (2010, p. 12) ratificam que a sociedade está cada vez mais exigente com relação à demanda dos serviços prestados pelo Estado. “A qualidade e a adequação dos serviços às necessidades dos usuários são, hoje, aspectos críticos para o bom desempenho de qualquer órgão ou entidade da administração pública”.

Em organizações públicas, “observa-se certa dificuldade na adoção de novas técnicas de gestão de recursos humanos (RH), resultando em defasagem no setor público em relação à evolução do mercado e às mudanças de paradigmas de RH” (MAGALHÃES *et al.*, 2010, p. 1). De fato, ainda há muito o que fazer para que a área de recursos humanos, no setor público, desenvolva-se de modo a criar condições para a solução de alguns problemas ainda presentes, como a desmotivação dos funcionários e a precariedade no atendimento aos cidadãos. É isso o que afirma Marconi (2010).

O setor público, incluindo as universidades federais, encontra-se em um cenário que impede a área de Recursos Humanos de aplicar os princípios básicos da Gestão de Pessoas, em decorrência do excesso de leis e demais instrumentos legais que bloqueiam a implementação de políticas integradas de recursos humanos e também pela indicação de pessoas sem o perfil profissional condizente ao seu efetivo gerenciamento ou despreparadas (OLIVER, 2001).

Mourão (*apud* GHERARDI; NICOLINI, 2002) afirma que não basta que as organizações ofereçam oportunidades, mas é necessário que os trabalhadores participem dessas atividades de forma ativa e reconheçam que elas lhes permitem o desenvolvimento de competências.

Diante de um conjunto de mudanças na gestão pública, com o

propósito de melhoria na prestação de serviços à sociedade, assim como a constatação da situação em que se encontra a área de RH nas organizações públicas, pelo despreparo das pessoas para gerenciar este segmento e também pelo excesso de leis que dificultam a implementação de modernas políticas de RH, verifica-se a necessidade de mudanças urgentes na forma que se dá a gestão de pessoas nessas organizações. As mudanças devem envolver a criação de políticas integradas de RH. Uma política imprescindível para o êxito dessa nova realidade é o treinamento, que possibilita a capacitação do funcionário para melhor desempenho na prestação de serviços aos cidadãos (MAGALHÃES, 2007).

Quanto ao desenvolvimento de pessoas nas universidades federais, será abordado a seguir.

2.5.2 Políticas Públicas no Desenvolvimento de Pessoas nas Universidades

Dentre os diversos fatores que levam um país a ser competitivo, vários estão relacionados à eficiência de seu setor público. No Brasil, onde a Administração Pública sofreu, nos últimos anos, um desgaste por consequência do baixo investimento em seus quadros e da elaboração de análises equivocadas, “tornou-se imprescindível a adoção de medidas capazes de ampliar a capacidade de governo na gestão de políticas públicas” IFSERTÃO-PE (2011, p. 9).

Constata-se com relativa frequência, segundo Bonezi e Pedraça (2008), que a sociedade detém uma opinião corrompida do servidor público, julgando-o como pouco eficiente e exclusivamente culpado pelas ineficiências do Estado. No entanto, de acordo com Ferrari (*apud* BONEZI; PEDRAÇA 2008), para uma melhor eficiência do servidor é imprescindível uma política de desenvolvimento de pessoas.

Atualmente, observa-se a necessidade de se repensar sobre diversos aspectos relacionados ao gerenciamento de instituições de ensino superior – universidades. Contudo, os alicerces que norteiam as atividades administrativas quase não sofreram alterações desde o final da década de 1970, ocasião da Reforma Universitária (ELPO, 2004).

De acordo com Souza e Franzoni (2007), pouco foi feito, desde então, em relação às práticas inovadoras de Gestão Universitária, mesmo com a autonomia determinada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Na prática, verifica-se que os conhecimentos inerentes ao gerenciamento do conhecimento não se vinculam diretamente às atividades organizacionais.

Existem características peculiares associadas à gestão de universidades públicas que as tornam organizações complexas (BALDRIDGE *apud* SOUZA, 2009).

A esse respeito, de acordo com Póvoa (2008), o modo de funcionamento de uma universidade difere de uma organização puramente econômica, pois os objetivos da primeira são voltados para a difusão do conhecimento. Mas, quando se analisa a sua gestão, verifica-se a existência de um aparato que exige um gerenciamento que satisfaça não somente a sua comunidade interna, mas também diversos outros grupos da sociedade.

Corroborando esse pensamento, Grillo (1996) ratifica que a inexistência de modelos de gestão específicos para atender as peculiaridades da universidade proporciona a ineficiência da administração universitária, por não oferecer condições mínimas para o funcionamento adequado das atividades de ensino, pesquisa e extensão. De modo geral, as universidades tendem a adotar os mesmos modelos utilizados nas organizações públicas ou privados, não levando em consideração as especificidades próprias de uma instituição complexa, com objetivos múltiplos e especializados.

Verifica-se, pois, segundo Grillo (1996, p. 19), que de todos os investimentos realizados pela universidade, são os Recursos Humanos que garantem o retorno mais imediato, independente do momento, seja de crise ou de progresso, “quando somente a criatividade e a competência são capazes de reverter situações aparentemente irreversíveis”. Nesse sentido, cabe às universidades identificar os meios mais eficazes, garantindo o desenvolvimento do seu pessoal especializado, num clima harmonioso entre os objetivos institucionais e das pessoas que têm a missão de levar a universidade a atingir suas metas.

Dentre as políticas constituídas na área da gestão de pessoas, para atender as demandas do Estado em nível federal, incluindo as universidades, foi instituída a Política Nacional de Capacitação, por meio do Decreto nº. 2.794 de outubro de 1988, que foi amparado no art. 84, incisos IV e VI, da Constituição Federal, de 1988, e tendo em vista o disposto nos artigos 87 e 95 da Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Essa política foi, então, vista como burocrática por não apresentar informações gerenciais acerca do desenvolvimento dos seus servidores.

Já em 1998, por meio da Emenda Constitucional nº. 19, foi introduzido na Constituição Federal, em seu artigo 37, o princípio da eficiência, que vem ratificar a necessidade do aperfeiçoamento dos serviços e atividades prestados, objetivando melhores resultados e

atendimento do interesse social com maior índice de adequação, eficácia e satisfação, conforme Bonezzi e Pedraça (2008).

Posteriormente, em 2006, sendo considerada a mais recente ação do Estado, surge a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), instituída pelo Decreto nº. 5.707, de 23 de fevereiro, a ser implementado pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Esse Decreto revoga o de nº. 2.794, de 1988.

O Decreto nº. 5.707/2006 evidencia, em seu Art. 5º - Inciso III, o sistema de gestão por competência na administração pública federal, autárquica e fundacional (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, segundo IFSERTÃO-PE (2011, p. 04), “o modelo de Gestão por Competências direcionaram as políticas e as práticas de Recursos Humanos em grande parte das organizações”. Atualmente, as universidades públicas buscam a implementação desse modelo, de maneira ainda muito incipiente. Contudo, a concretização disso será, de fato, um desafio para as universidades federais, devido à sua complexa natureza.

Essa política é entendida como inovadora pelo fato dela poder habilitar o servidor a formular, implementar e avaliar as políticas públicas. Ou seja, a grande inovação da PNDP é a Gestão por Competência. É, enfim, o reconhecimento do servidor público como fator propulsor de uma administração moderna e eficiente, em decorrência do tripé estratégico da moderna gestão de pessoas, a saber: gestão por competências, democratização das relações de trabalho e qualificação intensiva das equipes de trabalho (INCRA, 2008).

A finalidade da PNDP estrutura-se no art. 1º, incisos I a V, conforme segue:

- I** – melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;
- II** – desenvolvimento permanente do servidor público;
- III** – adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;
- IV** – divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e
- V** – racionalização e efetividade dos gastos com capacitação (BRASIL, 2006).

Sobre as finalidades desse decreto, o artigo supracitado é direcionado para o desenvolvimento permanente do servidor, apoiado em uma amplitude holística no campo das competências, de acordo com o disposto no inciso II. O inciso III traça, como diretriz, a adequação e a instalação de competências no servidor, em sintonia com os objetivos da instituição. A ampla divulgação e o gerenciamento das ações de capacitação, bem como a racionalização e efetividade dos gastos com capacitação, devem ser efetivas, em decorrência do princípio da economicidade, conforme o elencado nos incisos IV e V (BRASIL, 2006).

A capacitação é entendida no Decreto, de acordo com art. 2º inciso I, como o processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio de desenvolvimento de competências individuais (BRASIL, 2006).

Já para o Treinamento Regularmente Instituído, considera-se qualquer ação de capacitação contemplada no art. 2º inciso III, a saber: cursos presenciais e a distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento do servidor e atendam aos interesses da administração pública federal direta, autarquia e fundacional (BRASIL, 2006).

Deve-se observar que treinamento regularmente instituído, de acordo com o Decreto nº. 5.707/06, é assim entendido:

Art. 9º Considera-se treinamento regularmente instituído qualquer ação de capacitação contemplada no art. 2º, inciso III, deste decreto.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, entende-se por:

- I – capacitação:** processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais;
- II – gestão por competência:** gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes

necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição; e

III – eventos de capacitação: cursos presenciais e a distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

No último inciso, fica observado que a política de capacitação não se restringe apenas ao campo das iniciativas unicamente do poder público, pois outros cursos de capacitação existem na sociedade e podem ser feitos por iniciativa do capacitando.

O art. 3º da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, quando estabelece as diretrizes para a política de capacitação, faz menção ao apoio, à promoção, ao incentivo, ao estímulo e à acessibilidade do servidor público à capacitação para o desenvolvimento de competências.

Para balizar, implementar e avaliar a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, de acordo com o art. 3º do Decreto nº. 5.707/06, seguem-se as seguintes diretrizes:

- I.** incentivar e apoiar o servidor público em suas iniciativas de capacitação voltadas para o desenvolvimento das competências institucionais e individuais;
- II.** assegurar o acesso dos servidores a eventos de capacitação interna ou externamente ao seu local de trabalho;
- III.** promover a capacitação gerencial do servidor e sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento;
- IV.** incentivar e apoiar as iniciativas de capacitação promovidas pelas próprias instituições, mediante o aproveitamento de habilidades e conhecimentos de servidores de seu próprio quadro de

- pessoal;
- V.** estimular a participação do servidor em ações de educação continuada, entendida como a oferta regular de cursos para o aprimoramento profissional, ao longo de sua vida funcional;
 - VI.** incentivar a inclusão das atividades de capacitação como requisito para a promoção funcional do servidor nas carreiras da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e assegurar a ele a participação nessas atividades;
 - VII.** considerar o resultado das ações de capacitação e a mensuração do desempenho do servidor complementares entre si;
 - VIII.** oferecer oportunidades de requalificação aos servidores redistribuídos;
 - IX.** oferecer e garantir cursos introdutórios ou de formação, respeitadas as normas específicas aplicáveis a cada carreira ou cargo, aos servidores que ingressarem no setor público, inclusive àqueles sem vínculo efetivo com a administração pública;
 - X.** avaliar permanentemente os resultados das ações de capacitação;
 - XI.** elaborar o plano anual de capacitação da instituição, compreendendo as definições dos temas e as metodologias de capacitação a serem implementadas;
 - XII.** promover, entre os servidores, ampla divulgação das oportunidades de capacitação; e
 - XIII.** priorizar, no caso de eventos externos de aprendizagem, os cursos ofertados pelas escolas de governo, favorecendo a articulação entre elas e visando à construção de sistema de escolas de governo da União, a ser coordenado pela

Escola Nacional de Administração Pública (ENAP).

Parágrafo único. As instituições federais de ensino poderão ofertar cursos de capacitação, previstos neste Decreto, mediante convênio com escolas de governo ou desde que reconhecidas, para tanto, em ato conjunto dos Ministros de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação.

A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, na percepção de Muller (2010, p.18), “aposta em novas estratégias para construir capacidade de governo, com uma gestão de pessoas moderna, flexível e atrativa, e reconhece novos métodos de capacitação”.

Afirma-se, nessa Política, sobre a relevância das seguintes características: enfatiza uma política de desenvolvimento permanente do servidor público que valoriza diversas formas de aprendizagem (não restrita a cursos formais); enfatiza o foco na melhoria da eficiência e da eficácia do serviço público; **propõe a gestão por competências**, enfatizando a adequação das competências requeridas aos objetivos institucionais; dá importância à capacitação gerencial e qualificação para ocupação de cargos de direção e assessoramento superior; e reconhece o papel das escolas de governo (MULLER, 2010).

Além disso, de acordo com Kerr do Amaral (2006), a nova Política instiga a aprendizagem e a disseminação do conhecimento; atribui ao conhecimento a chave para a inovação e melhoria da gestão pública; altera a separação entre o decidir e o executar; busca a qualidade de vida no trabalho (saúde física e emocional); valoriza a informação compartilhada; e, finalmente, cria alto grau de envolvimento de dirigentes e de servidores no ambiente de trabalho.

Para atingir tais objetivos, nas organizações públicas, a nova política confere ampla importância à capacitação gerencial e qualificação para a ocupação dos cargos de Direção e Assessoramento Superiores. Trata-se, dessa forma, de uma política claramente orientada para a profissionalização do serviço público federal (KERR DO AMARAL, 2006).

Nessa perspectiva, por ser a gestão de competência, instituída no Decreto nº. 5.707/06, implementada de forma ainda incipiente nas universidades, a análise do processo de treinamento da UFSC, sob a ótica dos seus servidores, nesta pesquisa, terá abrangência

especificamente sobre a melhoria no desempenho das funções, bem como da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão, estabelecido no inciso I, do art. 1º do referido Decreto, em decorrência de participação em cursos de treinamentos.

Discorrido sobre as políticas públicas no que tange ao desenvolvimento de pessoas no setor público, incluindo as universidades, evidenciou-se o Decreto 5.707/2006, a partir disso segue-se com os procedimentos metodológicos que norteiam a presente pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, abordam-se os procedimentos metodológicos utilizados para construção da presente pesquisa, que é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. Pesquisar é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos (GIL, 2008).

Determinar os procedimentos metodológicos de pesquisa auxiliou a desenvolver e ampliar o conhecimento acerca do tema em questão e é de fundamental importância. Na concepção de Lakatos e Marconi (1995, p. 111), “metodologia é um conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento”.

Para que a pesquisa pudesse ser interpretada cientificamente, foi necessário identificar as operações e as técnicas que possibilitaram sua verificação. Diante disso, constatou-se que a escolha por um tipo de pesquisa implica diferentes procedimentos.

3.1 TIPOS E MÉTODOS DE ESTUDO

Tratou-se de uma pesquisa com problemas que remeteram a questionamentos com abordagem qualitativa e também quantitativa, visto que se pode reconhecer que a forma como se pretendeu analisar o problema é o que define se uma pesquisa usou métodos qualitativos e quantitativos. Quanto aos objetivos ela é descritiva com uso de lógica dedutiva, com métodos bibliográfico, documental e estudo de caso como estratégia de pesquisa.

A definição do uso da abordagem qualitativa deu-se ao fato do uso de questionamentos que trouxeram resultados textuais, não mensuradores e, assim, tornou esta técnica o recurso ideal. Essa abordagem, segundo Richardson (1999), ofereceu possibilidades de descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis e possibilita, com um maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades de comportamento dos indivíduos.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Lakatos e Marconi (1996), objetiva esclarecer fenômenos da realidade, seus significados, e trabalha com o que não pode ser quantificado como valores, interesses, atitudes, crenças, motivações. No método qualitativo, enfatizaram-se as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.

Nessa dimensão, a caracterização desta pesquisa, como qualitativa, deu-se pelas entrevistas aplicadas aos coordenadores dos cursos de graduação, pós-graduação — chefes dos treinandos — e ao gestor representante da DCAF, que na época participou da elaboração, implementação e acompanhamento do processo de treinamento ora em estudo. As entrevistas permitiram a apreensão das percepções das pessoas de maneira mais ampla, extraindo dos seus discursos um conteúdo mais rico para análise.

Roesch (1999, p. 156) sustenta que “é uma estratégia de pesquisa que permite obter conhecimento de primeira mão sobre a realidade social empírica”, defende ainda que a pesquisa qualitativa é apropriada para avaliação formativa, “quando se trata de melhorar a efetividade de um programa, ou plano, ou mesmo quando é o caso da proposição de planos, ou seja, quando se trata de selecionar as metas de um programa e construir uma intervenção” (p. 155).

Matias-Pereira (2010, p. 71) parte do entendimento que na pesquisa qualitativa “existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode traduzir em números”. Interpretar fenômenos e atribuir significados foram condições básicas no processo de pesquisa qualitativa. Métodos e técnicas estatísticas não são exigidos.

Agora, a pesquisa quantitativa, segundo Richardson (1999, p. 70).

[...] como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentual, média, desvio padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc.

A intenção de utilizar tal método representou a intenção de garantir a precisão dos resultados,

evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências. É frequentemente aplicado nos estudos descritivos, naqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis [...]. (RICHARDSON, 1999, p. 70).

Tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa foram importantes e necessárias para a realização desta pesquisa, enfatizando que não há uma classificação de qual das duas foi mais utilizada e mais bem utilizada, porque “ninguno es intrinsecamente mejor que el outro, que solo constituyen diferentes aproximaciones al estudio de um fenómeno [...]”¹ (SAMPIERE; BAPTISTA, 2006, p. 752).

Quando da tabulação das respostas dos questionários aplicados aos 28 respondentes, a quantificação foi expressa em proporcionalidade, por meio de gráficos, caracterizando a pesquisa como quantitativa.

É descritiva, porque se pretendeu descrever percepções, expectativas, depoimentos, sugestões na percepção dos treinandos e gestores da UFSC, em torno do processo de treinamento estudado. Nas pesquisas descritivas, Gil (2008) evidencia que, juntamente com as exploratórias, são as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São realmente as mais solicitadas por organizações tais como instituições educacionais, empresas comerciais e partidos políticos.

A pesquisa descritiva, demonstrada por Cervo e Bervian (2002), observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manejá-los. Pretendeu descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e característica, buscando, dessa forma, as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política e econômica e outros aspectos do comportamento humano, tanto no indivíduo tomado isoladamente quanto de grupos e comunidades mais complexas. Desenvolve-se, principalmente, nas ciências humanas e sociais, abordando aqueles dados e problemas que merecem ser estudados e cujo registro não consta de documentos.

Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como principal objetivo a descrição das características de determinada população, ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inseridas nesse grupo as pesquisas que objetivam levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população.

Na pesquisa descritiva, conforme Andrade (2001), os acontecimentos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles. Significa que os fenômenos do mundo físico e humano são analisados, mas não

¹ “Nenhum é intrinsecamente melhor que o outro, que só constituem diferentes aproximações ao estudo de um fenômeno [...]”. Tradução minha.

manipulados pelo pesquisador. Uma das características da pesquisa descritiva é a técnica padronizada da coleta de dados, ocorrida principalmente através de questionários e da observação sistemática.

No tocante ao uso do método dedutivo, deu-se a partir da generalização para o particular. O método, segundo Gil (1999, p. 27)

parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica. É o método proposto pelos racionalistas [...], segundo os quais só a razão é capaz de levar ao conhecimento verdadeiro, que decorre de princípios *a priori* evidente e irrecusáveis.

Sobre pesquisa documental, usaram-se relatórios, portarias, legislações relacionados à temática e à instituição em estudo, com o propósito de respaldar e subsidiar a pesquisa de forma fidedigna.

Medeiros (2004, p. 47) traz a seguinte contribuição:

A pesquisa documental compreende o levantamento de documentos que ainda não foram utilizados como base de uma pesquisa. Os documentos podem ser encontrados em arquivos públicos ou de empresas particulares, em arquivos de entidades educacionais e/ou científicas, em arquivos de instituições religiosas, ou mesmo particulares, em cartórios, museus, videotecas, filmotecas, correspondências, diários, memórias, autobiografias, ou coleções de fotografias. A documentação direta compreende ainda a observação direta intensiva, cuja modalidade mais utilizada é a entrevista. Faz parte da observação direta extensiva o uso de formulários, testes, questionários, história de vida (estudo de caso).

A pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica. A diferença básica entre ambas foi a natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica utilizou-se de contribuições de diversos autores sobre determinado tema, enquanto a pesquisa documental fez uso de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008).

A pesquisa, de fato, caracteriza-se como um estudo de caso,

uma vez que foram estudados, com profundidade, conceitos e objetivos de treinamento, bem como o processo de treinamento oferecido pela UFSC a um grupo de pessoas do Centro de Filosofia e Ciências Humanas. O estudo de caso é caracterizado, segundo Gil (2008, p. 143), “pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

Ao começar a trabalhar em um estudo de caso, não se sabe exatamente o que procurar e, geralmente, é o maior dilema enfrentado pelo pesquisador. O ideal é pensar a respeito do caso antes de lê-lo e, então, conhecê-lo inteira e profundamente para buscar respostas a partir dele.

Não produzimos conhecimento pelo ato de leitura. Com efeito, ler jamais constitui o primeiro recurso da análise de caso. Ler é simplesmente um instrumento, conduzido pelo processo de pensamento que produz sentido a partir do texto (ELLET, 2008, p. 28).

O objeto do estudo de caso pode ser um indivíduo, um grupo, uma organização, um conjunto de organizações ou até mesmo uma situação (DENKER, 1998, p. 127).

Definidos e apresentados os tipos e métodos de estudo, no próximo subitem descreve-se o universo investigado.

3.2 DESCRIÇÃO DO UNIVERSO INVESTIGADO

O universo investigado desta pesquisa foi a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), localizada no Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil. Possui onze centros de ensino que compõe sua estrutura acadêmica, sendo eles: **CCA** – Centro de Ciências Agrárias; **CCB** – Centro de Ciências Biológicas; **CCE** – Centro de Comunicação e Expressão; **CCJ** – Centro de Ciências Jurídicas; **CCS** – Centro de Ciências da Saúde; **CDS** – Centro de Desportos; **CED** – Centro de Ciências da Educação; **CFH** – Centro de Filosofia e Ciências Humanas; **CFM** – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas; **CSE** – Centro Sócio-Econômico e **CTC** – Centro Tecnológico.

A UFSC é uma instituição complexa e possui, em sua estrutura, vários seguimentos. Entre eles, destacam-se os onze centros de ensino,

nos quais está inserido o CFH, fonte de referência para esta pesquisa.

Antes de estabelecer a escolha da amostra da pesquisa, cabe informar que a UFSC, em 2013, conta com o apoio de 5.169 servidores, dos quais 2.063 são docentes e 3.106 ocupam cargo técnico-administrativo. No que se refere ao número de servidores localizados nos centros de ensino, tem-se um total de 2.654, sendo 763 técnico-administrativos e 1.891 docentes. Deste total, estão localizados no Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH, 80 técnico-administrativos e 183 docentes.

Em sua estrutura atual, a ser apresentada no decorrer da pesquisa, encontram-se no CFH, entre outros, dezoito coordenadorias, sendo onze de graduação e sete de pós-graduação, onde estão localizados vinte e oito servidores técnico-administrativos.

Muitas vezes, antes da escolha do assunto, desde o momento inicial da decisão de realizar a investigação, já se tem uma ideia geral do universo da pesquisa. Isso é, do conjunto sobre o qual incidirá a investigação e, por isso, transformar-se-á em fonte de informação para o pesquisador (FACHIN, 2003, p 116).

Richardson (1999, p 157) assume que universo ou população é o conjunto de elementos que possuem determinadas características em comum. Usualmente, fala-se de população ao se referir a todos os habitantes de determinado lugar.

3.3 POPULAÇÃO AMOSTRA

Em uma pesquisa social, o universo de elementos pode ser tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Dessa forma, é frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo.

Conforme Lakatos e Marconi (2006, p. 108), uma amostra constitui “uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população); é o subconjunto do universo”.

A população amostra desta pesquisa foi constituída por servidores da UFSC que se encontram lotados no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), situados em três grupos distintos, que interagem entre si. A escolha dessas amostras foi feita de forma intencional ou não probabilística, por acessibilidade e por tipicidade.

Intencional ou não probabilística, quando este autor tem uma intenção direta e certa da amostra que deseja, neste caso o CFH, ou tem os sujeitos escolhidos por determinados critérios. Richardson (1999, p.

161) argumenta que os “elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador” (RICHARDSON, 1999, p. 161).

É por acessibilidade, considerando que o pesquisador é funcionário da UFSC, lotado no CFH, localizado em uma das coordenadorias de ensino, possibilitando, assim, a exploração e conhecimento da realidade do ambiente organizacional em que está inserido. Agrega-se ao exposto maior acesso na obtenção de informações necessárias ao desenvolvimento sobre o objeto pesquisado.

Vergara (2007, p. 51) entende que a amostra por acessibilidade “longe de qualquer procedimento estatístico, seleciona elementos pela facilidade de acesso a eles”.

Por tipicidade que, segundo Vergara (2007, p. 51), é “constituída pela seleção de elementos que o pesquisador considere representativos da população-alvo, o que requer profundo conhecimento dessa população”, o que respaldou os critérios na escolha dos três grupos de amostra apresentados a seguir.

É relevante ressaltar que o CFH, assim como os demais centros, possui uma parcela muito significativa de servidores localizados nas secretarias de cursos possuindo características em comum. Esses servidores são parte da instituição, UFSC, e buscam o desenvolvimento institucional e individual por meio de cursos de treinamento inclusos no Plano de Capacitação Biênio 2006/2007, objeto de análise da presente pesquisa.

Primeiro grupo de amostra: constituído por todos os servidores técnico-administrativos lotados no CFH, localizados nas coordenadorias de graduação e pós-graduação que tenham participado do processo de treinamento da UFSC, totalizando 28 servidores técnico-administrativos.

Segundo grupo de amostra: composto por coordenadores dos cursos de graduação e pós-graduação do CFH. Salienta-se que tais coordenadores são os gestores chefes dos servidores técnico-administrativos localizados nas coordenadorias. A função dos gestores de coordenadorias de ensino, por sua vez, é ocupada exclusivamente por professores. Isso é o que preconiza o regimento da UFSC.

Terceiro grupo de amostra: neste grupo, a população é formada por um representante do antigo Departamento de Capacitação e Afastamento para Formação (DCAF), que é o departamento que implementou, administrou e acompanhou o processo de treinamento dos servidores na UFSC até o mês de maio de 2012. Atualmente, o processo

de treinamento é administrado e acompanhado pela Coordenadoria de Capacitação de Pessoas (CCP), que veio substituir a DCAF.

Spradley (1979 *apud* TRIVIÑOS, 1987) considera que a amostra, na pesquisa qualitativa, é uma parte da população que, segundo critérios do pesquisador, é delimitada conforme os objetivos do estudo. O autor apresenta, como sugestão, alguns requisitos para delinear uma boa escolha de informantes a serem envolvidos na pesquisa, conforme segue:

- a) Antiguidade na comunidade e envolvimento com o fenômeno que se quer estudar;
- b) Conhecimento amplo das circunstâncias que têm envolvido o foco da pesquisa;
- c) Disponibilidade de tempo; e,
- d) Capacidade de transmitir a essência do fenômeno, que promova o enriquecimento das informações.

Seguindo as sugestões apresentadas pelo autor (1987), a amostra foi definida de acordo com os seguintes critérios:

- a) Os servidores que participaram do processo de treinamento oriundo do Plano de Capacitação, em análise, os quais estejam ainda localizados em coordenadoria de graduação ou pós-graduação do CFH;
- b) Coordenadores que tiveram a experiência, enquanto gestores em coordenadoria de graduação ou pós-graduação, com servidores técnico-administrativos participando do processo de treinamento. O critério da escolha a três coordenadores se deu pelo fato deles terem sido tanto coordenadores de graduação quanto de pós-graduação, abarcando, assim, um maior número de servidores treinandos.
- c) É razoável que o representante da DCAF atenda ao menos dois dos quatro requisitos sugeridos por Spradley (1979 *apud* TRIVIÑOS, 1987), preferencialmente os requisitos (a), (b) e (d). Nessa dimensão, contar com um servidor que tenha sido vinculado quatro anos naquele departamento, e também exercera função de chefia com gerência em treinamento de pessoal, será de suma relevância para a coleta de informações imprescindíveis para o enriquecimento da pesquisa.

Considerou-se fundamental, por fim, que a amostra atenda aos critérios anteriormente estabelecidos. Nesse sentido, fez-se necessário uma consulta junto à Secretaria de Gestão de Pessoas (SEGESP) da UFSC para que, por meio dos relatórios disponibilizados por esta secretaria, sejam identificados os servidores com perfil para estabelecer a amostra desejada, conforme será explicitado na subseção 4.5 – Apresentação, Análise e interpretação dos resultados, p. 186.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Segundo Vergara (2005, p. 54), a

coleta de dados é a obtenção de informações de que se precisa para responder ao problema de pesquisa. [...] Deve-se correlacionar os objetivos aos meios para alcançá-los, bem como justificar a adequação de um a outro.

Com intenção de organizar a busca dos resultados, apresenta-se o quadro estrutural (quadro 5):

Quadro 5: Estrutura da pesquisa

Objetivos	Sujeitos	Coleta de dados
1. Descrever o processo de treinamento dos servidores da UFSC;	Terceiro grupo: representante da DCAF (atual CCP)	Documental Entrevistas
2. Verificar a percepção dos STAs do CFH sobre o processo de treinamento;	Primeiro grupo: servidores técnico-administrativos (28);	Observação Pesquisa bibliográfica Questionário
3. Verificar a percepção dos gestores do CFH e da DCAF sobre o processo de treinamento;	Segundo grupo: Coordenadores dos cursos de graduação e pós-graduação do CFH (03). Terceiro grupo: representante da DCAF (01).	Observação Pesquisa bibliográfica Entrevistas
4. Identificar oportunidades de melhoria do processo de treinamento, na percepção dos gestores e STAs do CFH;	Primeiro grupo: servidores técnico-administrativos (28); Segundo grupo: Coordenadores dos cursos de graduação e pós-graduação do CFH (03). Terceiro grupo: representante da DCAF (01).	Documental Observação Pesquisa bibliográfica Questionário Entrevistas
5. Propor ações ao processo de treinamento dos servidores da UFSC.	O pesquisador em decorrência da percepção dos três grupos.	Documental Observação Pesquisa bibliográfica Questionário Entrevistas

Fonte: Elaborado pelo autor (2012).

As principais técnicas, de acordo com Roesch (1999), são a observação, a pesquisa bibliográfica, o questionário e a entrevista. Para esta pesquisa, usou-se, em primeiro momento, a observação, seguido pela fundamentação teórica e posteriormente foi aplicado um questionário e entrevistas.

A observação foi fundamental para a pesquisa, pois em todo seu

processo, desde a definição do tema, formulação do problema, hipóteses, coleta de dados, análise e interpretação dos dados, observou-se constantemente. Segundo Gil (1999, p. 34), “[...] é um dos mais utilizados nas ciências sociais e apresenta alguns aspectos curiosos. [...] pode ser tido como um dos mais modernos, visto ser o que possibilita o mais elevado grau de precisão nas ciências sociais”.

De forma específica, usou-se da observação participativa, que se deu ao fato de o autor ser um dos servidores do universo investigado. Segundo Gil (1999, p. 110),

a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzido.

Salienta-se que o uso da observação, no período em que foi realizada a pesquisa, de fato, foi mais intensa se comparada ao período que antecedeu a pesquisa. A percepção do pesquisador, a partir de 2006, período em que foi implementado o Plano em estudo, até os dias atuais, é de que o resultado do treinamento dos seus pares não é acompanhado pelos gestores, no que se refere à avaliação do treinamento, a respeito da aprendizagem, do comportamento no cargo e se os resultados, de fato, alcançaram suas proposições. Além disso, ainda na percepção do autor, o processo de treinamento, para ser bem sucedido, exige a participação dos envolvidos — servidores técnico-administrativos, docentes e gestores, — que devem ser estimulados a participar do levantamento da necessidade de treinamento, planejamento e também da sua execução e acompanhamento e, ainda, ser submetido a uma avaliação. Enfatiza-se que o percorrido acima foi o pressuposto básico que motivou o autor a desenvolver a temática.

Quanto à pesquisa bibliográfica, pode-se dizer que esta tem alguns aspectos muito semelhantes à pesquisa documental, porém detalhes as diferenciam. Um dos aspectos relevantes é que as pesquisas bibliográficas, de modo geral, utilizam-se de fontes secundárias e as documentais, de fontes primárias. Segundo Gil (2002, p. 44), “pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituindo-se principalmente de livros e artigos científicos”.

De acordo com Lakatos e Marconi (1999), a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já publicada sobre o tema

estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas em artigos científicos, monografias, dissertações e teses. Sua finalidade é fazer com que o pesquisador tenha contato direto com todo o material já produzido sobre o assunto pesquisado.

Um aspecto importante observado, entretanto, refere-se ao fato de que as fontes bibliográficas podem apresentar dados equivocados, comprometendo, com isso, a qualidade da pesquisa. Portanto, é essencial assegurar-se das condições em que os dados foram obtidos, analisando em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências (GIL, 1997).

Tanto a pesquisa bibliográfica quanto a documental justificaram-se e serviram de suporte fundamental à medida que elas contribuíram para o levantamento das possíveis divergências entre a formulação e a implementação das políticas de recursos humanos. A técnica de pesquisa bibliográfica foi utilizada para elucidar a pesquisa a partir de referências teóricas publicadas em livros, revistas especializadas, teses, dissertações com dados pertinentes ao assunto.

Das obras utilizadas, ressalta-se que — no tocante à gestão de pessoas, conceitos de treinamento, educação e desenvolvimento, e seus objetivos— fez-se uso das principais referências, pelos autores: Boog (2004), Gil (2011), Meister (1999), Macian (1997), Marras (2009), Carvalho e Nascimento (2004). Para o segundo momento, que versou sobre o Processo de Treinamento, foram utilizadas entre outras obras relevantes, os seguintes autores: Carvalho *et al.* (2012), Snell e Bohlander (2011), Macian (1987), Boog (1980), Gil (2012), Marras (2009) e outros. Para fundamentar o último momento que versou sobre avaliação do processo de treinamento de Gestão de Pessoas, fez-se uso de obras dos seguintes autores: Hamblin (1978), Gil (2011), Salvador (2009), Macian (1987), Kirkpatrick (1998), Marras (1999) e outros.

Conhecer o conteúdo dessas obras ofereceu, ao pesquisador, subsídios para melhor argumentar e entender como acontece o processo de treinamento. Por consequência, pôde-se analisar o processo de treinamento da UFSC de forma mais aprofundada.

Com relação ao uso do questionário, buscou-se atender as pesquisas qualitativas e quantitativas, com perguntas elaboradas dos tipos fechadas e abertas. Segundo Hernández Sampiere, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2006, p. 310), “tal vez el instrumento más utilizado para recolectar los datos. [...] consiste em um conjunto de

preguntas respecto de una o más variables a medir”². Na opinião de Richardson (1999, p. 189), “o questionário (entrevista estruturada) cumpre pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”.

O questionário (Apêndice A) contém quarenta questões do tipo fechadas e três do tipo abertas, e foi aplicado a vinte e oito servidores técnico-administrativos, ou seja, a todos os servidores localizados nas secretarias dos cursos de graduação e pós-graduação do CFH. A aplicação do questionário deu-se de forma física, em mãos, a todos os respondentes, estabelecendo-se um prazo de cinco dias para a devolução.

As perguntas do tipo fechadas, para Hernández Sampiere, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2006, p. 310):

[...] contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas. Es decir, se presentan a los participantes las posibilidades de respuesta, quienes deben acotarse a éstas. Pueden ser dicotómicas o incluir varias opciones de respuesta³.

Esse tipo de pergunta será utilizado, buscando agilidade na codificação e preparo para análise, uma vez que possibilita resultados quantitativos e possíveis à exposição estatística. Também o motivo pela opção da maioria das perguntas fechadas foi tempo despendido para a execução dos questionários. “Responder a un cuestionario con preguntas cerradas toma menos tiempo que contestar uno con preguntas abiertas”⁴ (Idem, p. 315).

Para Richardson (1999, p. 191), as perguntas fechadas

são aqueles instrumentos em que as perguntas ou afirmações apresentam categorias ou alternativas de respostas fixas e pré-estabelecidas. O entrevistado deve responder à alternativa que mais se ajusta às suas características, ideias ou

² “Talvez o instrumento mais utilizado para coletar os dados. [...] consiste em um conjunto de perguntas a respeito de uma ou mais variáveis a medir.” Tradução minha.

³ “[...] contém categorias ou opções de resposta que tenham sido previamente delimitadas. É dizer se acrescenta aos participantes as possibilidades de resposta ou quem deve diminuir a estes. Podem ser dicotômicas ou incluir várias opções de resposta.” Tradução minha.

⁴ “Responder a um questionário com perguntas fechadas requer menos tempo que responder a uma pergunta aberta. Responder a um questionário com perguntas fechadas requer menos tempo que responder a um com perguntas abertas.” Tradução minha.

sentimentos.

Das perguntas abertas, segundo Hernández Sampiere, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2006, p. 314): “[...] las preguntas abiertas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado; en teoría, es infinito, y puede variar de población en población”⁵.

Caracteriza-se por perguntas ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações. O pesquisador não está interessado em antecipar as respostas, deseja uma maior elaboração das opiniões do entrevistado (RICHARDSON, 1999, p. 192).

A preparação do questionário atendeu aos seguintes quesitos, segundo Richardson (1999, p. 198):

- a) Determinação dos aspectos de interesse para a pesquisa (relação de assunto);
- b) Revisão das hipóteses ou dos questionários que se deseja constatar com as perguntas. Assim, cada item do questionário deve ter um sentido preciso e responder a uma necessidade relacionada com os objetivos da pesquisa. Portanto, devem-se evitar perguntas não diretamente ligadas aos fins do trabalho;
- c) Estabelecimento de um plano de perguntas a ser incluído nos questionários, ordenadamente, e localização nos instrumentos;
- d) Redação das perguntas;
- e) Preparação dos elementos complementares ao questionário.

A aplicação do questionário teve o objetivo de buscar informações sobre a visão dos respondentes, a respeito de quanto o processo de treinamento interage com os servidores, no que se refere a publicização dos cursos de treinamento, participação na identificação das necessidades de treinamento, interação chefe-subordinado, procura

⁵ “[...] as perguntas abertas não delimitam de antemão as alternativas de resposta, porque o número de categorias de respostas é muito elevado, em teoria, é infinito e pode variar de população para população.” Tradução minha.

por curso relacionado ao cargo ou função. Outro aspecto é referente à contribuição que os cursos oferecem à melhoria dos serviços prestados, refletindo na qualidade do trabalho, oferecimento de autoconfiança, compartilhamento do aprendizado. Por fim, buscou-se, também, identificar como se dá a avaliação do treinamento.

Considerando-se que há, nas opções de respostas, a “parcialidade”, elaborou-se, ao final de cada sequência de perguntas fechadas, uma do tipo aberta para oportunizar um complemento das informações.

Além dos itens supracitadas, o questionário necessitou de apresentação, solicitação de colaboração, agradecimento de participação, além de instruções suplementares.

Também fez-se uso da entrevista a três professores que ocuparam cargo de coordenador de curso de graduação e pós-graduação, que tiveram a experiência, na sua gestão, com servidores técnico-administrativos, realizando cursos de treinamento. Também foi realizada uma entrevista com um representante da DCAF, totalizando quatro entrevistas. Tais entrevistas, por sua vez, seguiram a mesma lógica dos questionários, no que diz respeito aos seus objetivos, pois o conteúdo das perguntas das entrevistas é alinhado ao dos questionários, porém direcionando as perguntas na obtenção de respostas sob a ótica dos gestores.

As entrevistas direcionadas aos coordenadores dos cursos contêm treze perguntas e a do representante da DCAF, quinze. As perguntas são todas abertas, foram gravadas e transcritas para análise. Triviños (2006) privilegia a entrevista semiestruturada, porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, de acordo com Triviños (2006, p. 146), que:

as perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semiestruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram *a priori*. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.

Entrevista consiste de perguntas feitas oralmente pelo entrevistador ao entrevistado. Portanto, a presença física dos dois é imprescindível. O entrevistador pode utilizar-se de alguns recursos, como um gravador, e salvar a entrevista em mídia eletrônica com permissão do entrevistado ou fazer anotações. A pesquisa pode ser informal, focalizada ou por pautas. Na conversa informal o entrevistador joga o assunto que pretende pesquisar e a conversa flui naturalmente, surgindo assunto até mesmo não relacionado com o tema. Na entrevista focalizada, já se exige do entrevistador o foco da conversa dentro do assunto pesquisado. Quando em pautas, é feito um agendamento com o entrevistado, aprofundando no tema (VERGARA, 2005).

Para Marconi e Lakatos (2001), a entrevista proporciona o encontro entre duas pessoas, definindo que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, sendo, dessa forma, um procedimento aproveitado na investigação social, para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Enquanto técnica de coleta de dados, Selltitz *et al.* (1967, p. 273) consideram que a entrevista é, por excelência, adequada para se ter informações das pessoas, acerca do que sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

Apresentados os instrumentos de coleta de dados, na sequência relata-se como será realizado o pré-teste dos questionários a serem aplicados.

3.5 PRÉ-TESTE

A realização do pré-teste foi de fundamental importância por ser provável de não se conseguir antever todos os problemas e/ou dúvidas que possam surgir durante a aplicação do questionário e entrevistas.

De acordo com Marconi e Lakatos (2007), o pré-teste tem como principal função testar o instrumento de coleta de dados. O pré-teste evidenciará: ambiguidade das questões, existência de perguntas supérfluas, adequação ou não da ordem de apresentação das questões, se são muito morosas ou, ao contrário, necessitam ser complementadas etc.

A aplicação do pré-teste pode evitar, de antemão, a perda de tempo e credibilidade, caso seja identificado algum problema grave com o questionário, na fase da sua aplicação.

Para que o questionário fosse considerado aceitável na realização da pesquisa, os parâmetros previamente estabelecidos pelo

pesquisador, diante do que poderia ser evidenciado, segundo Marconi e Lakatos (2007), são: compreensão do assunto com relação às perguntas, clareza e precisão dos termos utilizados, conteúdo confuso da pergunta e sequência lógica das perguntas. Assim, será habilitada sua aplicação no grupo de amostra, considerando-se a utilização do método direto, onde os

próprios pesquisadores [...] aplicam o questionário diretamente. Dessa maneira, há menos possibilidades de os entrevistados não responderem ao questionário ou de deixarem algumas perguntas em branco. No contato direto, o pesquisador pode explicar e discutir os objetivos da pesquisa e do questionário, responder dúvidas que os entrevistados tenham em certas perguntas (RICHARDSON, 1999, p. 196).

O instrumento utilizado foi o mais indicado para a situação, exigindo do entrevistador um conhecimento da população-amostra onde foram realizados os questionários.

Assim, já com os instrumentos de coleta construídos, foi realizado o pré-teste com dois servidores e dois gestores escolhidos aleatoriamente.

Com a aplicação do pré-teste, viu-se a necessidade de incluir nos questionários pontos que pudessem contribuir no entendimento das assertivas de parcialidade. Neste sentido, foram incluídas questões do tipo aberta, para que os respondentes pudessem externar pontos positivos, negativos e os a serem melhorados em cada uma das etapas do Processo de Treinamento.

3.6 TÉCNICA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a coleta e compilação dos dados, a fase seguinte é a análise e a interpretação. Mesmo que esses dois procedimentos tenham aproximação em seu entendimento, seus conceitos são distintos, visto que:

[...] análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como

objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

A interpretação dos dados em uma pesquisa refere-se à relação entre os dados empíricos e a teoria.

Não é muito fácil definir onde termina a análise e começa a interpretação. Alguns autores ressaltam que, na análise, o pesquisador prende-se unicamente aos dados, ao passo que, na interpretação, procura um sentido mais amplo para os dados, por meio de sua ligação a outros conhecimentos já obtidos (GIL, 1999, p. 185).

O tratamento dos dados referiu-se à explicação do pesquisador de como tratou os dados coletados. Justifica qual melhor tratamento para o propósito do trabalho. Os objetivos são alcançados com coleta, tratamento e interpretação dos dados. Podem ser tratados de forma quantitativa com recursos estatísticos, percentual, média, desvio padrão, entre outros, ou de forma qualitativa, codificando-os, apresentando-os de forma mais estruturada e analisando-os (VERGARA, 2005, p. 59).

Para a análise das respostas oriundas dos questionários aplicados aos STAs, utilizou-se a abordagem quantitativa, meio pelo qual se fez uso do método estatístico para análise do problema de pesquisa e enumerar categorias homogêneas, conforme orienta Richardson (1999). Nesta perspectiva, somaram-se as respostas de acordo com as categorias de cada questão e, em seguida, procedeu-se à transformação dos números absolutos em percentagem.

O tratamento dos dados, conforme orientação de Lakatos e Marconi (2001), foi apresentado na forma de gráficos e tabelas como procedimentos necessários para a interpretação dos dados coletados.

Para a pesquisa, foi elaborado um relatório com as sínteses das respostas apresentadas no questionário, onde os dados quantitativos foram tabulados e expressos em forma de gráfico, pois, assim, facilitam a compreensão e interpretação.

O tratamento da análise qualitativa dos dados obtidos pelas entrevistas foi do tipo direta, onde os “dados obtidos mediante a análise de conteúdo são comparados com medidas de comportamento independentes do campo da linguística” (RICHARDSON, 1999, p. 227). A metodologia para análise de conteúdo baseou-se na definição precisa

dos objetivos da pesquisa, dividindo-se em três fases, segundo Laurence Bardin (1979 *apud* RICHARDSON, 1999, p. 230), que são:

- a) Pré-análise: organização do material coletado. Pode envolver leitura, hipóteses e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação;
- b) Exploração do material: consiste na análise propriamente dita do material. Os dados são codificados, baseados nas unidades de registro;
- c) Tratamento dos resultados e interpretação: é a fase que interpreta os dados. Nessa etapa é feita a categorização, ou seja, o agrupamento dos elementos segundo suas semelhanças, com posterior reagrupamento de acordo com características comuns. Essa categorização permite que o pesquisador reúna um maior número de informações em uma esquematização e consiga correlacionar acontecimentos em classes para ordená-los.

Entre as técnicas de análise de conteúdo, a que foi utilizada é a análise por categoria, que se baseia na decodificação de um texto em diversos elementos, “os quais são classificados e formam agrupamentos analógicos” (RICHARDSON, 1999, p. 243). Consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, buscando a comparação com outros autores e textos escolhidos para a pesquisa, podendo ser primários ou secundários.

As transcrições das entrevistas foram feitas fielmente, utilizando-se codificações aos entrevistados, sendo: GC1, GC2 e GC3 para os três Gestores Coordenadores e GP1 para o Gestor de Pessoas.

Seguindo as respectivas análises e interpretações dos dados obtidos, foi possível dar um parecer final, pelo pesquisador, a partir das percepções dos servidores da UFSC, em relação ao Processo de Treinamento em estudo.

3.7 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Vergara (2007, p.61) afirma que “todo método tem possibilidades e limitações”. Nesse viés, passa-se a apresentar as limitações desta pesquisa.

A abrangência desta pesquisa limitou-se à UFSC, por ela ser o foco do desenvolvimento do estudo de caso, sobretudo no CFH.

O período de tempo para a realização da pesquisa foi de março de 2012 a março de 2013.

Não cabe generalizar os resultados obtidos, a outras Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), devido à particularidade das estruturas e ambientes organizacionais de cada uma delas, bem como da percepção dos respondentes sobre a temática abordada.

Além disso, considerou-se relevante o resultado referente ao período levantado, podendo ser diferente em outro período, na mesma instituição, em decorrência de situações ou fenômenos específicos que possam influenciar o comportamento e/ou percepção dos respondentes.

Contudo, tratando-se de instituições cujos princípios, objetivos e missão são procedentes dos mesmos princípios legais, é possível que os resultados obtidos se assemelhem entre uma instituição e outra.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, faz-se a apresentação dos resultados da pesquisa, iniciando pelas apresentações: da Instituição investigada, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); da unidade que serviu de amostra, o Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC; e a DCAF, atual Secretaria de Gestão de Pessoas (SEGESP/CCP). Na sequência, explana-se o Plano de Capacitação para, então, iniciar as apresentações dos resultados com análise e interpretação, de forma gráfica e textual, organizados por grupos específicos dos Gestores da SEGESP/CCP – Coordenadora de Capacitação de Pessoas, dos Gestores Chefes dos capacitados – Coordenadores de Cursos e dos Capacitados – STAs pelo Plano. Finalizando este capítulo, apresentam-se as ações corretivas possíveis, mediante os resultados.

4.1 APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO UFSC

Importante para este momento apresentar a instituição investigada, que é a Universidade Federal de Santa Catarina. Para tanto, usou-se o PDI 2010/2014, em seu item breve histórico da UFSC, que informa ter sido criada em 1960, com o nome de Universidade de Santa Catarina. Teve o Professor João David Ferreira Lima escolhido como primeiro reitor (UFSC, 2010).

Segundo o documento, naquela época, contava:

com 847 alunos e 49 docentes provindos de sete faculdades isoladas, que inicialmente a compuseram, junto com uma nova. Entre as sete faculdades, as de Farmácia e Odontologia, Direito e Ciências Econômicas tinham suas raízes no Instituto Politécnico, fundado em 1917 com apoio do governo estadual, e na Academia de Comércio, uma instituição privada subsidiada pelo governo estadual, que absorveu o Instituto nos anos 1930(UFSC, 2010, p. 14).

O Instituto Politécnico ofereceu os primeiros cursos superiores nos anos seguintes, em áreas técnicas do Estado. Foi durante as discussões que levaram à criação do Curso de Direito, em 1930, que se

percebeu o interesse em criar uma universidade no Estado. Nessa época, criaram-se várias universidades, como:

a Universidade de São Paulo e a Universidade de Porto Alegre, hoje Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e consolidou-se a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Uma onda de criação de universidades públicas também ocorreu em 1960, em cidades médias. Em dezembro daquele ano, ao final do governo de Juscelino Kubitschek, foram criadas as atuais universidades federais do Rio Grande do Norte, da Paraíba, de Goiás, de Juiz de Fora, Fluminense, de Santa Catarina e de Santa Maria, isso sem mencionar faculdades e institutos isolados que foram federalizados (UFSC, 2010, p. 14).

A sequência histórica de criação das faculdades fundadoras é a seguinte:

- 1) Faculdade de Direito de Santa Catarina, fundada em 1932 e federalizada pela Lei nº 3.038, de 19/12/56;
- 2) Faculdade de Ciências Econômicas de Santa Catarina, fundada em 1943 e reconhecida pelo Decreto nº. 37.994, de 28/09/55;
- 3) Faculdade de Farmácia de Santa Catarina, desdobrada, em 1960, da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Santa Catarina, esta criada em 1946 e reconhecida pelo Decreto nº. 30.234, de 04/12/51;
- 4) Faculdade de Odontologia de Santa Catarina, também desdobrada da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Santa Catarina;
- 5) Faculdade Catarinense de Filosofia, criada em 1951 e reconhecida pelos decretos nº. 46.266, de 26/06/59 e nº. 47.672, de 19/01/60;
- 6) Faculdade de Serviço Social, da Fundação Vidal Ramos, na qualidade de agregada, autorizada pelo Decreto nº. 45.063, de 19/12/58;
- 7) Faculdade de Medicina de Santa Catarina, autorizada pelo Decreto nº. 47.531, de 29/12/59;

- 8) Escola de Engenharia Industrial, nas modalidades de Química, Mecânica e Metalurgia, autorizadas pela própria lei que criou a Universidade.

Sua criação legal deu-se pela Lei n°. 3.849, de 18 de dezembro de 1960, sob forte influência do governo Kubitschek, que fomentou o crescimento econômico brasileiro (indústria automobilística, construção de Brasília...). O Estado de Santa Catarina, nessa época, passava por boa fase de crescimento econômico, tornando o ambiente propício a demandas de expansão do ensino superior (UFSC, 2010).

Inicialmente, pleiteava-se uma universidade estadual, que mais tarde se concretiza por meio da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), hoje denominada Universidade do Estado de Santa Catarina. A história das duas universidades sempre esteve interligada. A UFSC é a única universidade federal no estado, e é a instituição tutora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), uma universidade regional que engloba o Oeste dos estados do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul (UFSC, 2010).

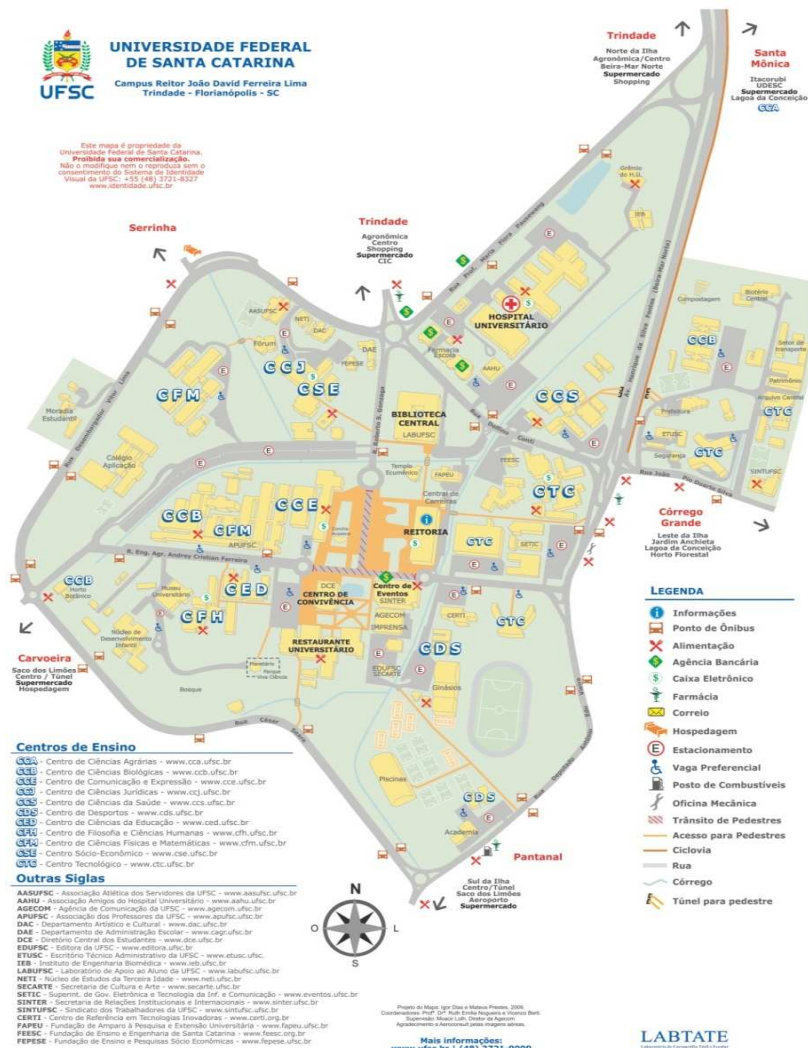
Assim como outras universidades patrocinadas pela União, a Universidade de Santa Catarina recebeu a denominação de universidade federal pela Lei n°. 4.759, de 20/08/65. Com a reforma universitária de 1969 (Decreto n°. 64.824, de 15/07/1969), a Universidade adquiriu a estrutura administrativa atual (UFSC, 2010, p. 15-16).

As faculdades deram lugar às unidades universitárias, com a denominação de centros, os quais agregam os departamentos. Atualmente, a UFSC tem um total de onze centros:

- 1) Centro de Ciências Agrárias (CCA)
- 2) Centro de Ciências Biológicas (CCB)
- 3) Centro de Ciências da Educação (CED)
- 4) Centro de Ciências da Saúde (CCS)
- 5) Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM)
- 6) Centro de Ciências Jurídicas (CCJ)
- 7) Centro de Comunicação e Expressão (CCE)
- 8) Centro de Desportos (CDS)
- 9) Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH)
- 10) Centro Socioeconômico (CSE)
- 11) Centro Tecnológico (CTC)

Apresenta-se, a seguir, o mapa com a distribuição dos respectivos centros de ensino (figura 5), localizados no Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, em Florianópolis.

Figura 5: Mapa Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima.



Fonte: Agecom – Agência de Comunicação da UFSC.

Resultado dessa reforma, algumas das faculdades foram reunidas para formar novos centros (Farmácia, Odontologia e Medicina), que formam o atual Centro de Ciências da Saúde. As faculdades de Ciências Econômicas e de Serviço Social constituem o atual Centro Socioeconômico. Noutros casos, houve desagregação para a criação de novos centros, como o da faculdade de Filosofia, que resultou nos atuais centros de Filosofia e Ciências Humanas e de Comunicação e Expressão. Centros que surgiram posteriormente são os de Ciências Agrárias e de Desportos (UFSC, 2010, p. 16).

Em 1961 e 1980, respectivamente, foram criados o Colégio de Aplicação da UFSC e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e médio). Esses são campos de estágio supervisionado e de pesquisa para alunos e professores da UFSC e de outras instituições públicas.

Dois colégios agrícolas faziam parte da estrutura da UFSC até 2008. Trata-se do Colégio Agrícola de Camboriú (CAC) e o Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes de Oliveira (CASCAGO), em Araquari, que oferecem cursos técnicos em educação profissional, ensino médio integrado, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e cursos superiores (UFSC, 2010, p. 16).

Com a publicação da Lei nº 11.892, em 30/12/2008, foram criados os institutos federais de educação, ciência e tecnologia. A partir de então, esses colégios agrícolas desvincularam-se da UFSC e passaram a integrar o Instituto Federal Catarinense. Porém, a UFSC continua apoiando administrativamente esses colégios até sua completa consolidação, que deverá ocorrer a partir de 2010 (UFSC, 2010, p. 16).

Na modalidade de ensino a distância, a UFSC iniciou sua atuação em 1995, através do Laboratório de Ensino a Distância (LED), privilegiando a pesquisa e a capacitação via projetos de extensão. Nos últimos anos, houve muito envolvimento quanto à educação a distância na UFSC, dentro do Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB) (UFSC, 2010).

No Centro de Ciências da Educação (CED), há o Laboratório de Novas Tecnologias (Lantec), que dá suporte pedagógico para os cursos de

licenciatura oferecidos pela Universidade. No Centro Sócio-Econômico (CSE) há o NECONT (Núcleo de Economia e Contabilidade), que atende aos Departamentos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, e a equipe da metodologia para EaD, que atende às demandas dos cursos de administração. O HIPERLAB e o LAED são laboratórios vinculados ao Centro de Comunicação e Expressão (CCE) e ao Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), respectivamente, os quais contribuem também para a efetivação dessa modalidade de ensino (IDEM, p. 17).

Na modalidade de ensino presencial, a participação da UFSC no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), em 2008, permitiu de forma significativa a oferta de novos cursos e vagas. Com base nos recursos desse programa, a UFSC também criou e instalou, em 2009, os novos campi de Araranguá, Curitiba e Joinville.

Consta, no PDI da UFSC, sua missão, visão e valores, que são:

a) Missão:

produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida(UFSC, 2010, p. 17);

Das áreas de atuação, a UFSC atende sua missão descrita, atuando na produção, sistematização e socialização do saber filosófico, científico, artístico e tecnológico. Atua, também, no ensino, na pesquisa, na extensão, destacando a cultura e a arte. Como instituição de pesquisa, a UFSC destaca-se entre as dez melhores universidades do País em todas as avaliações realizadas, num universo de aproximadamente 100 universidades e de 1.000 instituições de ensino superior brasileiras. Da extensão, possui o compromisso de formar pessoas com

responsabilidade social,

visando a uma participação ativa e democrática na sociedade, requer da UFSC um empenho cada vez maior, pois pretende-se não apenas preparar técnicos competentes, mas também formar pessoas que sejam agentes de mudanças e promotoras da igualdade e justiça social (UFSC, 2010, p. 22).

A extensão define-se como um processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade; a extensão leva o conhecimento produzido na Universidade para a comunidade externa (UFSC, 2010, p. 22).

Os trabalhos representativos, bem como os resultados das ações *de extensão*, ensino, pesquisa e inovação são apresentados na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEX) da UFSC. Além disso, a SEPEX, tornando-se representativa de sua própria missão, objetiva criar projetos afins, de modo a incentivar a criação de novos programas de extensão “que atuem em áreas tais como: saúde, populações empobrecidas, terceira idade, necessidades especiais, desenvolvimento regional, entre outras” (UFSC, 2010, p.23).

b) **Visão:** Ser uma universidade de excelência.

Para tanto, exigirá o desenvolvimento de ações inovadoras nas seguintes linhas de ação ou dimensões: ensino, pesquisa, extensão, cultura e arte e gestão. Essas ações envolvem objetivos e metas para cada uma das dimensões, que serão detalhadas na seção sobre políticas.

c) **Valores:** afirmar-se, cada vez mais, como um centro de excelência acadêmica, no cenário regional, nacional e internacional, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida, com base nos seguintes valores:

- Acadêmica e de qualidade;
- Ousada;
- Culta;
- Atuante;

- Internacionalizada;
- Livre;
- Autônoma;
- Democrática e Plural;
- Bem administrada e planejada;
- Saudável;
- Responsável.

A Universidade Federal de Santa Catarina é referência de ensino e comemorou seus 50 anos em 2010, quando teve obra editada com sua história, organizada por Neckel, e Küchler.

Nessa obra, Petrus e Schmitz fazem colocações importantes, dizendo que a UFSC não teria o que comemorar nesses 50 anos

não fosse o esforço das pessoas que fizeram parte da sua história e contribuíram para o seu crescimento. O avanço da instituição, em todas as áreas, retrata também a soma das conquistas e do trabalho das administrações que dirigiram a universidade e de sucessivas gerações de professores, técnico-administrativos em educação e estudantes. A liderança conquistada pela instituição registrada neste livro é um presente a todas as pessoas comprometidas com a instituição. Para a geração futura, cabe o desafio de continuar a consolidar o projeto de universidade pública e de qualidade que as gerações passadas trabalharam para construir (*apud* NECKEL, R; KÜCHLER, 2010, p. 471).

Em paralelo, todos têm ciência que a busca é contínua e os desafios nunca foram tão grandes. Se há a celebrar, muito mais há a se fazer, muitas superações hão de acontecer. Para esses autores, a “expansão implica mover novos esforços para satisfazer as expectativas da sociedade em função dos recentes passos dados pela UFSC para efetivamente atender a toda a Santa Catarina” (Idem, p. 471).

A interdisciplinaridade sempre foi reconhecida pela Universidade para atuar no ensino, pesquisa e extensão e a importância em todos os níveis. Ela persegue os objetivos de divulgar e popularizar a ciência, estimular a “reflexão crítica e colaborar com a promoção da qualidade de vida e da

formação de recursos humanos, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento político, econômico, social, cultural, desportivo, científico e tecnológico do Estado e do país (PETRUS; SCHMITZAPUD *apud* NECKEL; KÜCHLER, 2010, p. 471).

Apresentado breve histórico da UFSC, no próximo tópico discorre-se sobre o Centro de Filosofia e Ciências Humanas, um dos Centros desta Universidade, que ora é alvo deste estudo de caso.

4.2 APRESENTAÇÃO DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFH

A origem do CFH aconteceu em 8 de setembro de 1991, por deliberação do Conselho Departamental do CCH. Quando o Centro de Filosofia completou 40 anos, passou a se denominar Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) (NECKEL; KÜCHLER [Orgs.], 2010).

Os cursos de doutorado no CFH foram criados a partir do incentivo da CAPES. O primeiro foi em História em 1990, depois em Geografia em 1999. Foi a partir de 1985, que o Departamento de Filosofia ofertou cursos em nível de Especialização em Filosofia Política, Filosofia da Ciência, Teoria do Conhecimento. Em 1995 a CAPES autoriza o funcionamento do Curso de Mestrado em Filosofia (NECKEL; KÜCHLER [Orgs.], 2010).

Em decorrência da separação dos programas de pós-graduação em Sociologia e Antropologia e por esforços dos pesquisadores e docentes da área de Antropologia na Universidade, em 27 de fevereiro de 1996 o Departamento de Ciências Sociais foi desmembrado em Departamento de Sociologia e Ciência Política (Idem, 273).

Então, com estrutura dividida em duas áreas de conhecimento, (graduação em Ciências Sociais e o mestrado em Sociologia Política), criando o Departamento de Antropologia, que continuou a oferecer o mestrado em Antropologia Social, “sendo complementado no segundo semestre de 1998 com a implantação do doutorado em Antropologia Social, por meio da Resolução nº 62/CPG/98, de 27 de agosto de 1998” (NECKEL; KÜCHLER [Orgs.], 2010, p. 273).

Em 1988, surge a proposta por parte do Departamento de Antropologia para a criação de um Curso de Graduação em Museologia na Universidade, em meio a muitas limitações (espaço insuficiente, falta de professores etc.), que levaram a não consolidação imediata do projeto.

Efetivamente, a criação do Curso de Museologia da UFSC dá-se em 30 de setembro de 2009, por meio de Resolução da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, tendo a primeira turma de alunos ingressado mediante concurso vestibular em março de 2010.

No mesmo ano, em 30 de setembro, é aprovada a criação do Curso de Bacharelado em Antropologia. (NECKEL; KÜCHLER [Orgs.], 2010, p. 273).

Segundo registros dessas organizadoras,

a resolução 57/CEPE/UFSC, de 6 de dezembro de 1994, cria o Curso de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Implantado no segundo semestre de 1995 [...]. O Curso de Mestrado foi recomendado pela CAPES em abril de 1996 e reconhecido por esta instituição por meio da Portaria nº 132, de 2 de fevereiro de 1999 (p. 274).

Na tentativa de promoção de uma interdisciplinaridade constituinte de um “novo saber” e da integração e unidade entre todos os departamentos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, no início da década de 1990 foi proposto, pela então diretora do Centro, juntamente com o seu vice-diretor, o professor Marcos Ferreira (Psicologia), a criação de um doutorado único. Dessa ação, resulta a conclusão que a área de Sociedade e Meio Ambiente era a de maior interesse.

A temática escolhida pretendia, além de agregar um grupo de pesquisadores do CFH, abordar a questão ambiental desde a perspectiva das ciências humanas e da filosofia, fazendo-a, portanto, emergir como temática para além das ciências biológicas e das diferentes áreas da tecnologia. (NECKEL; KÜCHLER [Orgs.], 2010, p. 274).

A primeira proposta curricular foi aprovada através da Resolução nº 32/CEPE, de 15 de setembro de 1994. Mesmo sem aprovação da CAPES, pois a proposta de um curso interdisciplinar ainda era uma novidade, as aulas no Programa iniciaram em 1995, tendo como coordenador o professor Selvino Assmann, do Departamento de Filosofia (NECKEL; KÜCHLER [Orgs.], 2010, p. 274).

Segundo Neckel e Küchler (Orgs.) (2010), mediante mudanças radicais realizadas durante o período de 1994 a 1997, o projeto tornou-se efetivamente o Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas, “congregando professores e disciplinas provenientes da Antropologia, Ciência Política, Filosofia, Geografia, História, Psicologia e Sociologia” (p. 274), com duas linhas de pesquisa: Sociedade e Meio Ambiente e Condição Humana na Modernidade.

Em 16 de maio de 2007, através da Resolução nº. 004/CEG/2007, ficou aprovada a criação do Curso de Oceanografia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Em 16 de abril de 2009, é elaborada proposta para criação de um Curso de Graduação em Geologia, na Universidade.

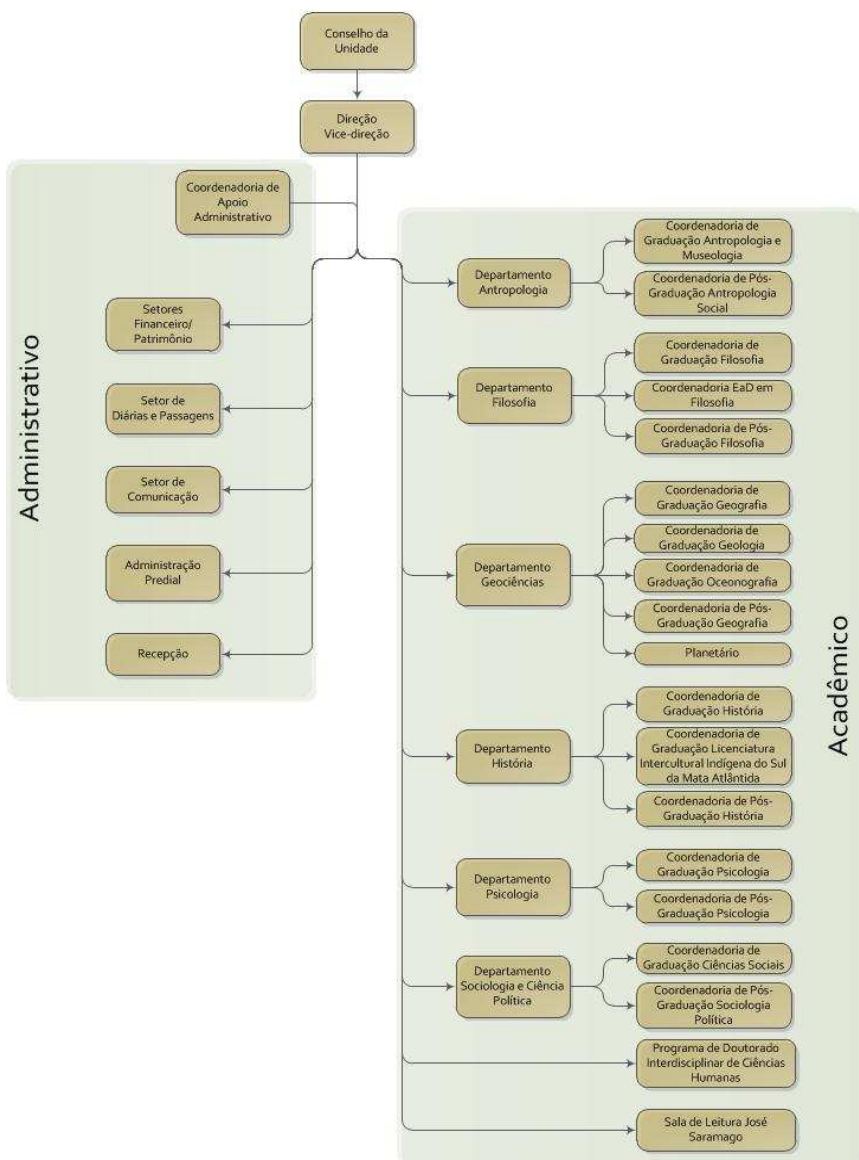
Atualmente, o Centro de Filosofia e Ciências Humanas oferece onze cursos de graduação, conforme apresentado na figura 6: Antropologia, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, Geologia, História, Museologia, Filosofia EaD, Licenciatura Intercultural Indígena, Oceanografia e Psicologia. São mais de 2.300 alunos matriculados nos cursos de graduação oferecidos pelo CFH. Conta-se com 150 professores, sendo 136 doutores, 12 mestres e 02 especialistas. Esses professores dedicam-se, além das atividades de ensino nos âmbitos da graduação e pós-graduação, a projetos de pesquisa e de extensão, coordenando e participando de grupos de pesquisa cadastrados pelo CNPq. Para os alunos de graduação, conta-se com bolsas de Iniciação Científica do CNPq, através do Programa PIBIC, de treinamento, de monitoria, de estágio e de extensão. Também dispõe de Laboratório de Informática e de uma Sala de Leitura que dão suporte para os estudantes que desenvolvem projetos voltados para a realidade social (educação, saúde, meio-ambiente, movimentos sociais...) (UFSC, 2013a).

O Centro de Filosofia e Ciências Humanas, para desenvolver suas atividades em nível de excelência, de acordo com as premissas estabelecidas na missão, visão e valores da UFSC. O centro conta com

um corpo técnico-administrativo formado por 80 servidores alocados nele, distribuídos por toda a dependência do CFH (UFSC, 2003c).

Ainda nessa dimensão, agora delimitado à pesquisa, o CFH conta com 11 coordenadorias de graduação e 07 de pós-graduação, conforme representado na figura 6, apresentado a seguir, onde nelas estão localizados 28 servidores STAs, todos fazendo parte da amostra desta pesquisa. Dentre eles, 20 possuem nível superior; dez são especialistas; quatro possuem título de mestre e apenas oito ainda possuem nível médio (UFSC, 2003c).

Figura 6: Organograma do CFH
ORGANOGRAMA DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS



Fonte: Secretaria do CFH.

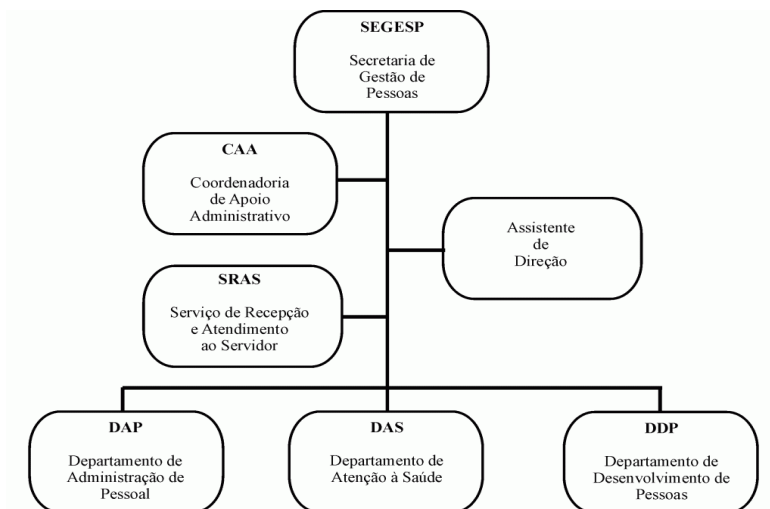
Finalizando a síntese do CFH, no item que segue, aborda-se sobre a Secretaria da Gestão de Pessoas.

4.3 APRESENTAÇÃO DA SECRETARIA DE GESTÃO DE PESSOAS (SEGESP)

Segundo informações no *site* da Universidade (UFSC, 2013b), a Secretaria de Gestão de Pessoas (SEGESP) objetiva desenvolver ações com vistas ao gerenciamento de processos na área de desenvolvimento humano e social, destinadas à melhoria do nível de qualidade de vida no trabalho dos servidores docentes e técnico-administrativos em educação, através:

- a) da promoção e articulação com os setores que atuam em áreas afins;
- b) buscando a interdisciplinaridade na promoção do melhor nível de qualidade de vida no trabalho;
- c) articulando ações continuadas com as comissões de representação das categorias, docentes e técnico-administrativos em educação;
- d) almejando a melhoria da política de pessoal na UFSC, bem como coordenar e acompanhar o desenvolvimento de ações de:
 - desenvolvimento das políticas de potencialização de pessoas;
 - administração e gerenciamento da vida funcional dos servidores;
 - desenvolvimento de políticas de promoção social e à saúde.

É composto pela Secretaria de Gestão de Pessoas (SEGESP), Coordenadoria de Apoio Administrativo (CAA), Assistente de Direção, Recepção e Atendimento ao Servidor (SRAS), e os departamentos de: Administração de Pessoal (DAP), Atenção Social e à Saúde (DAS) e de Desenvolvimento de Pessoas (DDP) (figura 7).

Figura 7: Organograma SEGESP.

Fonte: (UFSC, 2013b).

Apresentada, sintetizadamente, a SEGESPE, no próximo item está o Plano de Catapacitação dos Servidos, alvo de estudo desta pesquisa.

4.4 PLANO DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES DA UFSC

As informações que seguem são paráfrases e citações diretas adquiridas no *site* da UFSC, para melhor explanar o Plano de Capacitação dos Servidores da UFSC, que foi criado através de comissão determinada pelas Portarias nº. 891/GR/2004 e nº. 518/GR/2005, e foi constituída uma comissão para elaborar o Plano de Capacitação (PC), que foi presidida pela diretora do Departamento de Desenvolvimento de Potencialização de Pessoas/DDPP. Essa comissão, em 2005, iniciou atividades estudando a legislação, regulamentos e bibliografias. Também alicerçou a pesquisa em metodologia científica adequada.

Na sequência, relatam-se os pressupostos básicos norteadores do PC, a metodologia, a estrutura prevista para o plano e, por fim, sua forma de avaliação.

4.4.1 Pressupostos básicos para elaboração do Plano de Capacitação

Inicialmente, o plano apresenta suas diretrizes e ações, que orientam o processo de capacitação dos servidores técnico-administrativos e docentes da UFSC para, então, enfatizar seu objetivo de “potencializar este trabalhador como um ser de transformação social, buscando mecanismos para sua autorrealização e melhoria das suas condições de trabalho” (UFSC, 2006, p. 2).

O ato de ‘potencializar’ é, sem dúvida nenhuma, um grande desafio. Esse ato implica em conhecer o agente que colabora na missão da UFSC, a de transformação social, a partir do contexto no qual está inserido. Então, a Universidade necessita conhecer para poder potencializar, e não limitar as ações de sua equipe. “O processo de potencialização passa, inevitavelmente, pelo processo de valorização das possibilidades, de respeito às limitações e pela dignidade como sujeitos do seu trabalho e não objetos da sua produção” (UFSC, 2006, p. 2).

A Universidade é uma das instituições que pode pensar até as raízes das razões porque pode agir ou não, em conformidade com o seu pensamento. Esta Instituição, por meio de suas atividades, pode criar e fazer proliferar comunidades interpretativas, tendo acesso à criação e à socialização do conhecimento e de suas ações, e possibilidades de levar as pessoas a mudarem sua condição na prática (UFSC, 2006, p. 2).

O que leva à elaboração de um plano de capacitação é a questão que se coloca: quem são e como estão as pessoas que contribuem para a formação de pessoas?. Nesse contexto, esse Plano se alicerça em um tripé:

1. Na missão da Universidade;
2. No Plano de Desenvolvimento Institucional (*vide*: www.ufsc.br/pip) (UFSC, 2004);
3. Nos pressupostos filosóficos da criação da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano e Social (PRDHS) (UFSC, 2004) *apud* (UFSC, 2006, p. 2).

A missão da UFSC sustenta-se na

finalidade de produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida.

Assim, o Plano de Desenvolvimento Institucional delinea ações que vão ao encontro com este fim (UFSC, 2006, p. 2).

Com a criação da PRDHS, este fim tende a ser viabilizado por meio de ações que traçam as diretrizes da política de capacitação da UFSC, tendo como premissa básica a visão do ser humano que, ao transformar-se, transforma também o ambiente no qual interage. (UFSC, 2006, p. 3).

Capacitar para o exercício de suas atividades, norteia-se por ações que se integram a partir da tríade: “formação para o exercício do cargo, formação para atuação no ambiente organizacional e para o exercício da função”. Considerando esse trabalhador como um ser de transformação social, a intenção do plano é situá-lo no contexto, através da sua potencialização. Isso fará com que não aconteça a limitação de ações e criatividade, que se dê mais liberdade e espaço para inovações, tendo, como resposta, o aumento de produtividade, sem que a UFSC ache como “produtivista tradicional” (UFSC, 2006, p. 3).

Outrossim,

Desconectar ações de melhor nível de qualidade de vida no trabalho das ações de capacitação, estaremos entendendo a capacitação apenas como uma limitante ação para ‘exercer melhor as suas tarefas’. A capacitação passa pelo processo de potencialização, no teor da palavra em potencializar para; elevar de um nível para outro, entendendo este homem, este trabalhador como um ser complexo em sua essência e em suas ações (UFSC, 2006, p. 3).

Desse ângulo de entendimento, o Plano passa a viabilizar ações de capacitação de modo a potencializar o servidor, a partir da construção coletiva de ações institucionais, visando a um melhor nível de Qualidade de Vida no Trabalho, entendendo o trabalho como uma ação produtiva na esfera da vida do trabalhador e este como um ser em transformação social, a partir do contexto no qual está inserido (UFSC, 2006).

4.4.2 Metodologia para o levantamento das necessidades de capacitação e das previsões de afastamentos

O Plano de Capacitação (UFSC, 2006), em sua elaboração, buscou atender etapas, dentre elas:

- a) **Levantamento das necessidades de capacitação da Instituição:** buscar conhecer o aporte prático/teórico que o trabalhador necessita, através das seguintes ações:
 - Sensibilização para a participação dos servidores na elaboração do PC;
 - Sensibilizar servidores e chefias a participarem do momento de coleta de informações;
 - Resgatar e/ou construir junto aos servidores uma visão institucional.
- b) **Formação de um grupo de agentes de desenvolvimento institucional:** buscou a indicação de um ou dois servidores para atuarem como intermediadores entre o DDPP. A equipe de agentes foi composta por 39 servidores, distribuídos da seguinte forma:
 - 1 agente para cada Pró-Reitoria (PRDHS, PRAE, PROAF, PRCE, PREG);
 - 07 para as Pró-Reitoria de Pesquisa e Pró-Reitoria de Graduação (respectivamente, PRP e PRPG);
 - 1 agente para o Gabinete do Reitor;
 - 1 agente para o Hospital Universitário;
 - 2 agentes para cada Colégio (CA, CASCAGO, CAC e NDI);
 - 2 agentes para cada Centro de Ensino (CCA, CCE, CCB, CED, CFH, CDS, CCJ, CCS, CTC, CFM e CSE).
- c) **Coleta de informações:** esta atividade foi realizada pelos agentes, com instrumentos específicos e buscou

conhecer:

- necessidades de cursos de capacitação e de educação formal;
 - previsões de afastamentos para formação ou para outras ações de capacitação;
 - os servidores interessados em concluir a educação básica (Ensino Fundamental e Médio) no Programa de Educação Permanente para os Servidores da UFSC (PREPESUSFC); e, os talentos e/ou habilidades dos servidores para o desenvolvimento das mais diversas atividades (artísticas, culturais, linguística, voluntariado, de culinária, entre outros) sem necessariamente estarem relacionadas com seu cargo ou função.
- d) **Aplicação piloto do instrumento de coleta de informações:** para testar a validade dos instrumentos de coleta de dados.
- e) **Sistematização das informações:** os resultados foram compilados e analisados para a formulação do PC

a partir de um sistema de informação elaborado pelo Núcleo de Processamento de Dados. O agrupamento das áreas dos cursos de capacitação foi elaborado por meio da análise de conteúdo dos cursos propostos pelas Unidades. (UFSC, 2006, p. 5).

Para elaborar a estrutura, optou-se pela organização de dois grupos compostos pelos Cursos de Capacitação e de Educação Formal, e Previsão de Afastamentos para Formação e para outras Ações de Capacitação, para serem desenvolvidas no período de dois anos:

- a) **Cursos de capacitação e de educação formal:** para ordenar prioridades,
- a programação dos cursos (objetivo, conteúdo programático, data de realização, carga-horária, público-alvo, dentre outras informações) a serem executados pelo Departamento de Desenvolvimento de Potencialização de Pessoas, através da Divisão de Capacitação e Afastamento

para Formação (DCAF). (UFSC, 2006, p. 6).

b) Afastamentos para formação e para outras ações de capacitação: para serem

registradas as previsões de afastamentos dos servidores com a intenção de participar de cursos de educação formal (graduação e pós-graduação), estágios profissionais, cursos e eventos de curta duração, dentre outros (UFSC, 2006, p. 6).

Ainda parafraseando dados coletados do *site* da Universidade, do próprio PC, o processo de avaliação da capacitação cita que “serão avaliadas sistematicamente pelos servidores e ministrantes dos cursos ou eventos realizados” (UFSC, 2006, p. 7). Essas avaliações comporão a avaliação do PC, que abordará aspectos como:

- número de servidores capacitados/formados;
- nível de qualidade destas ações;
- nível de contribuição para o desenvolvimento do trabalho, entre outros aspectos.

Descrito o Plano de Capacitação, na sequência, apresentam-se os resultados obtidos na investigação, contextualizados, representados graficamente, fundamentados de acordo com teoria levantada na presente pesquisa.

4.5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

O grupo amostra que se compõe de trinta e dois (32) elementos, divididos em três grupos. O primeiro com vinte e oito (28) respondentes de um questionário (Apêndice A) para obter a visão dos treinados – STAs. Dos demais, três (3) são gestores chefes dos capacitados – coordenadores de cursos –, a estes foi aplicada uma entrevista (Apêndice B). Finalizada a coleta de dados, outra entrevista (Apêndice C) foi realizada com um (1) gestor da antiga PRDHS/DCAF – Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano e Social, atual SEGESP/CCP – Coordenadoria de Capacitação de Pessoas.

Desta forma, garantiu-se a visão de três níveis diferentes de envolvidos no Plano de Capacitação, com perguntas direcionadas aos

mesmos interesses, os quais são:

- a) Percepção geral sobre o Processo de Treinamento;
- b) Análise das Etapas do Processo de Treinamento.

Este último está dividido em quatro etapas, sendo que, quando da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, o Planejamento e a Execução do Processo de Treinamento foram tratados conjuntamente, conforme organização que segue:

- 1) Levantamento de Necessidades de Treinamento;
- 2) Planejamento e Execução do Processo de Treinamento⁶ e
- 3) Avaliação do Processo de Treinamento.

São apresentados, a seguir, o resultado das respectivas etapas e, ao final de cada uma delas, faz-se a análise e interpretação correspondentes.

Feitas as apresentações estruturais para este momento, inicia-se com a percepção geral sobre o Processo de Treinamento.

4.5.1 Resultados, análise e interpretação da percepção geral sobre o Processo de Treinamento

Nos questionamentos direcionados a este quesito, iniciou-se a coleta de dados perguntando-se aos coordenadores dos cursos sobre o conhecimento que eles têm do processo de Treinamento contido no Plano de Capacitação da UFSC, oferecido aos seus servidores.

As resposta foram:

GC1: Posso afirmar que não conheço o processo de treinamento dos servidores da UFSC, apenas sei que ele existe e oferece diversos cursos.

GC2: Conheço pouco sobre o Processo de Treinamento do Plano de Capacitação da UFSC. Restrinjo-me apenas a dizer que o Plano oferece cursos de atualização aos STAs, de forma regular, em que, na condição de Gestor em Coordenarias, já autorizei funcionários daquele setor a

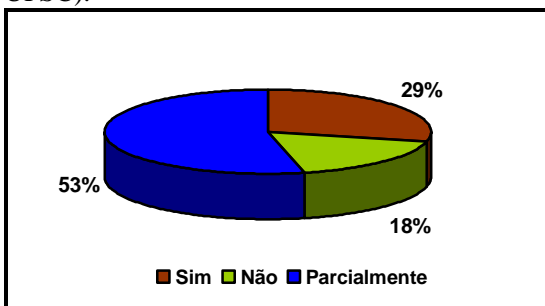
⁶ Nesta etapa, os gestores chefes dos capacitados – coordenadores de cursos não responderam as questões, por não terem o contato e envolvimento com o processo, neste momento.

realizarem cursos dessa natureza.

GC3: Conheço parcialmente o Plano de Capacitação, mais efetivamente os cursos ofertados, e sei que são oferecidos aos diversos padrões da categoria dos STAs.

Este mesmo questionamento foi feito aos treinados – STAs, o qual está representado no gráfico 2. O resultado aponta que 71% dos treinados não conhecem ou conhecem parcialmente o Processo de Treinamento.

Gráfico 2: Conhecimento do Processo de Treinamento (PC UFSC).



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Ao dar ciência ao entrevistado GP1 sobre o desconhecimento do Processo de Treinamento por parte dos coordenadores de cursos e STAs, perguntou-se qual sua percepção sobre esta situação e obteve-se o seguinte posicionamento:

GP1: Considero que apesar de o Processo de Treinamento ser único para as duas categorias de servidores (Docentes e STAs), é possível que a operacionalização dele seja desconhecida, apesar de publicada e levada ao conhecimento de todos os servidores. Porém, partindo-se do princípio de que a participação de servidores em cursos de treinamento é condicionada a autorização do gestor, é inegável por sua parte o desconhecimento do conteúdo dos cursos, a relação deles com o ambiente de trabalho e atividades desenvolvidas.

Noutra pergunta, questionou-se aos coordenadores sobre a percepção deles sobre o objetivo do Processo de Treinamento da UFSC contido no Plano de Capacitação em estudo, donde se obteve as respostas, com unanimidade, de que nenhum deles têm conhecimento do objetivo do Processo de Treinamento da UFSC, estes apenas têm uma noção do que possa ele tratar, conforme apresenta-se a seguir:

GC1: Penso que não só o processo de treinamento da UFSC, mas todos os outros, o objetivo é de aperfeiçoar o cidadão por meios de cursos, nas mais variadas áreas de atuação, oferecidos em um processo de aprendizagem, para que estes possam desenvolver melhor sua função em certas atividades;

GC2: Em não conhecendo suficientemente o processo de treinamento da UFSC, posso também afirmar que não conheço o seu objetivo. Arrisco-me a dizer que os cursos de treinamento têm como objetivo, em linhas gerais, melhorar o desempenho dos servidores que carecem de aprendizagem ou reciclagem, para desempenharem melhor suas funções;

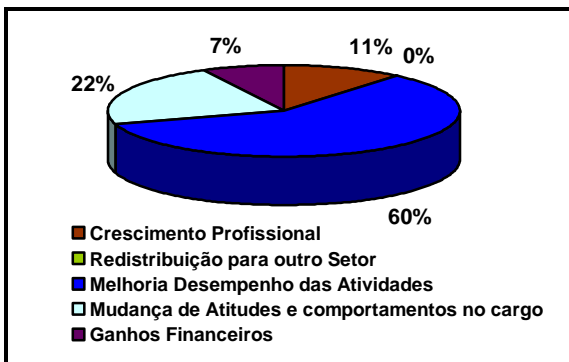
GC3: Acredito que o objetivo de qualquer processo de treinamento, incluindo o da UFSC, é buscar por meio da realização de cursos de educação profissional, a aprendizagem de novos conhecimentos para melhorar a qualidade de vida dos servidores e dos serviços por eles prestados.

Nesta abordagem, a mesma pergunta foi feita ao Gestor representante da equipe da DCAF, atual SEGESP/CCP – Coordenadoria de Capacitação de Pessoas (GP1), que respondeu:

GP1: O objetivo do Processo de Treinamento na percepção dos gestores de pessoas, os quais estou representando, e de acordo com o Plano de Capacitação da UFSC, é o de possibilitar ações de capacitação de modo a potencializar o servidor, a partir do engajamento coletivo de ações institucionais, buscando a melhoria da qualidade de vida no trabalho.

Complementando este tópico, sob a ótica dos treinados – STAs – fica demonstrado, no gráfico 3, que 60% respondeu ser o objetivo do Processo de Treinamento, a melhoria no desempenho das suas atividades, 22% considera ser a obtenção de mudanças de atitudes e comportamentos no cargo, 11% acha que é para o crescimento profissional e 7% justifica ser apenas pelos ganhos financeiros. Não houve percepção para a redistribuição à outros setores.

Gráfico 3: Percepção sobre o objetivo do Processo de Treinamento.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Perguntado aos GCs se a forma como é solicitado o levantamento de necessidades de treinamento, bem como é ressaltada a importância e as diretrizes do processo de treinamento, a fim de planejar anualmente as ações de treinamento dos servidores da UFSC, por meio de memorando circular e outros, esclarecem sobre a solicitação de cursos, a respeito dos interesses individuais com o fim de suprir as lacunas institucionais, como preconiza no Plano de Capacitação da UFSC. Eles responderam que:

GC1: Reconheço que o setor de gestão de pessoas da UFSC não mede esforços para aperfeiçoar seus servidores. Digo isso porque na minha gestão, enquanto coordenador de curso, recebi memorando circular, e-mails etc., solicitando que fossem levantadas as necessidades por cursos de treinamento. Porém, reconheço que me faltou empregar a devida importância a esse respeito, pois as atribuições a serem desenvolvidas

enquanto coordenador, inviabiliza de certa forma administrar e gerir pessoas, o que demanda de muito tempo;

GC2: Tenho conhecimento que os gestores do setor da área de gestão de pessoas da UFSC oferecem regularmente cursos de treinamento e solicitam aos diversos setores da universidade, por meio de memorando circular, que sejam identificadas as suas respectivas necessidades. Como esta ação é, de modo geral, mais direcionada aos técnico-administrativos, quando das suas manifestações pelo interesse de realizarem cursos de treinamento, na condição de gestor, avalio os pedidos deles;

GC3: Tenho conhecimento da disponibilidade de cursos de treinamento aos STAs em decorrência do recebimento de memorando solicitando por cursos de treinamento para que estes possam atender as necessidades identificadas pelas equipes de cada setor. Porém, por deixar a encargo da equipe de STAs do setor a etapa de solicitação de cursos, manifestando-me apenas quando da avaliação dos pleitos, não me considero apto a responder quanto à eficiência dos instrumentos utilizados para o levantamento de necessidades de cursos de treinamento.

Inquiriu-se ao Gestor de Pessoas – GP1 – se ele conhecia o Decreto Lei nº 5.707/06 referente às Diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, o qual estabelece as diretrizes das ações de capacitação/treinamento a serem implementadas pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e se estas diretrizes estão sendo praticadas na UFSC. Obteve-se a seguinte resposta:


GP1: O Decreto Lei N 5.707/06 é conhecido por gestores de pessoas vinculados a órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, por tratar da gestão por competência. Quanto à aplicação das diretrizes do Decreto Lei, considero ainda incipiente, avaliando que ainda existem muitas ações a serem definidas


e muitos desafios a serem vencidos antes de sua implementação na UFSC.

E, finalizando a seção sobre a percepção geral do processo de treinamento, na visão dos treinados – STAs, foi questionado sobre quantos cursos foram realizados, e qual o tempo de serviço na UFSC. Apurou-se os resultados demonstrados no quadro 6, que segue:

Quadro 6: Tempo de Serviços e Cursos de treinamentos realizados pela UFSC.

RESPONDENTES	TEMPO SERVIÇO/UFSC	Nº CURSOS REALIZADOS
R 01	30 anos e 4 meses	04 cursos
R 02	4 anos e 2 meses	06 cursos **
R 03	1 ano e 5 meses	01 curso
R 04	35 anos e 10 meses	15 cursos *
R 05	0 ano e 3 meses	02 cursos **
R 06	25 anos e 7 meses	00 curso
R 07	1 ano e 10 meses	02 cursos
R 08	25 anos e 1 mês	04 cursos
R 09	33 anos e 1 mês	03 cursos
R 10	25 anos e 0 mês	5 cursos
R 11	27 anos e 9 meses	5 cursos
R 12	0 ano e 9 meses	1 curso
R 13	0 ano e 8 meses	1 curso
R 14	31 anos e 3 meses	20 cursos *
R 15	1 ano e 6 meses	04 cursos **
R 16	34 anos e 9 meses	03 cursos
R 17	25 anos e 9 meses	05 cursos
R 18	27 anos e 5 meses	01 curso
R 19	4 anos e 1 mês	10 cursos **
R 20	4 anos e 8 meses	05 cursos **
R 21	1 ano e 2 meses	05 cursos **
R 22	0 ano e 4 meses	02 cursos **
R 23	0 ano e 8 meses	02 cursos **
R 24	4 anos e 2 meses	06 cursos **
R 25	4 anos e 2 meses	09 cursos **
R 26	18 anos e 1 mês	04 cursos
R 27	35 anos e 3 meses	03 cursos
R 28	30 anos e 5 meses	06 cursos

 Tempo de serviço na UFSC, acima de 18 anos

 Tempo de serviço na UFSC, abaixo de 05 anos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

4.5.1.1 Analisando e interpretando os resultados apresentados, da percepção geral do Processo de Treinamento

Pelas informações anteriormente apresentadas, fica claro o desconhecimento ou conhecimento parcial, por parte dos gestores chefes e treinados – STAs –, acerca do Processo de Treinamento da UFSC e de seus objetivos, possuindo apenas uma noção sobre o que possa ele tratar. Este fato desfavorece o processo, visto que, ao assumir um cargo de gestor não se pode desconhecer as atribuições, dentre elas o desenvolvimento institucional por meio de cursos de treinamento, não só do gestor mas do pessoal a ele subordinado, pois em não conhecendo suas atribuições, poderá comprometer o setor que administra ou até mesmo toda a instituição. Com relação aos treinados, pode-se interpretar que o desconhecimento ou o mínimo conhecimento do Processo pode ter influência na motivação e no desenvolvimento dos colaboradores e por consequência no atingimento de metas institucionais.

Dutra (2002) comenta que as organizações, por meio dos seus gestores, perceberam que o envolvimento e o comprometimento das pessoas é de fundamental importância para a obtenção da produtividade e qualidade dos produtos e serviços para a criação de oportunidades na aplicação das competências organizacionais e para a velocidade no domínio de novas tecnologias e na resposta ao mercado.

Considera-se pontual o posicionamento do GP que aponta para uma estranheza o fato das duas categorias desconhecerem o Processo, sendo este único para ambas, além do que é imprescindível a participação destas categorias (o treinando solicitando por cursos / o GC deferindo ou indeferindo as solicitações) para que se efetive a inscrição no curso. Pode-se corroborar a afirmativa do GP, observando-se que dos 28 (vinte e oito) treinados envolvidos nesta pesquisa, somente 1 (um) não participou de pelo menos um curso.

De acordo com o Plano de Capacitação Biênio 2006/2007, o Processo de Treinamento como uma das possibilidades de formação do trabalhador no exercício de suas atividades, norteia-se por ações que se integram a partir da tríade: formação para o exercício do cargo, formação para atuação no ambiente organizacional e para o exercício da função.

Outrossim, considerando este trabalhador como um ser de transformação social, estar-se-á situando-o no contexto e potencializando-o em todos os seus aspectos constituintes, não limitando-o apenas como um ser produtivista, mas como um ser social, em seu aspecto mais amplo. Para tanto, fazem-se pertinentes ações de

capacitação – cursos de treinamento – que o situe como um ser integral, com vontade e opções, responsável pelas suas ações no contexto no qual está inserido, diante do seu compromisso com a missão da instituição.

Desconectar ações de melhor nível de qualidade de vida no trabalho das ações de capacitação, no caso cursos de treinamento, entende-se esta capacitação apenas como uma limitante ação para exercer melhor as suas tarefas. A capacitação passa pelo processo de potencialização, no teor da palavra em potencializar, para elevar de um nível para outro, entendendo este homem, este trabalhador como um ser complexo em sua essência e em suas ações.

Sobre isto, Gil (2011) ressalta que a função gerencial necessita da cooperação das pessoas que atuam nas organizações para o alcance dos objetivos tanto organizacionais quanto individuais. Constituiu a rigor, uma evolução das áreas designadas no passado como Administração de Pessoal, Relações Industriais e Administração de Recursos Humanos.

Assim sendo, existe uma lacuna ou um fator a ser melhorado na função da gestão, principalmente por envolver um projeto tão importante como é o Plano de Capacitação.

Ao buscar no Plano de Capacitação pelo objetivo do treinamento, constatou-se que ele objetiva viabilizar ações de capacitação de modo a potencializar o servidor, a partir da construção coletiva de ações institucionais, visando um melhor nível de Qualidade de Vida no Trabalho, entendendo o trabalho como uma ação produtiva na esfera da vida do trabalhador e este como um ser em transformação social, a partir do contexto no qual está inserido.

Afirma-se que, na percepção do GP1, há uma sincronia de entendimento vindo ao encontro a afirmativa de Gil (2011) de que, com o advento das Escolas das Relações Humanas, o treinamento nas organizações passou a abranger também os aspectos psicossociais dos indivíduos. Assim, os programas de treinamento além de capacitar os colaboradores para o desempenho das suas funções, passam a traçar objetivos direcionados ao relacionamento interpessoal e sua integração à organização.

Então, partindo do que preconiza o Plano anteriormente mencionado (PC), os gestores que reconhecem desconhecê-lo, o que foi constatado no depoimento dos coordenadores, afirmam por dedução não poder contribuir com a instituição no que diz respeito à possibilidade de lançar ações para alcançar seus objetivos.

Em conhecendo, os gestores poderiam contribuir com o objetivo do Plano que encontra-se alinhado ao pensamento dos autores

Milkovich e Boudreau (2000), ratificando que o objetivo do treinamento visa à incorporação de novas competências, conceitos ou forma de agir que se refletem, em maior sintonia, entre o perfil dos funcionários e a forma com que as organizações esperam com que eles atuem. Boog (2001) complementa definindo o processo de treinamento como uma ação educativa ordenada, direcionada para capacitar, aperfeiçoar e desenvolver as pessoas no ambiente organizacional das quais fazem parte. Eboli (2002) corrobora a percepção dos autores, afirmando que, para as organizações implementarem um novo perfil aos seus colaboradores, é imprescindível a inserção de sistemas educacionais que privilegiem o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, e não apenas o conhecimento técnico e instrumental.

Evidencia-se que os treinados procuram no treinamento a melhoria no desempenho das suas atividades e a obtenção de mudanças de atitudes e comportamentos no cargo. Estas respostas alinham-se ao pensamento de Chiavenato (1981), pois ele afirma que o objetivo do treinamento nada mais é do que a preparação do pessoal para a execução de tarefas peculiares a organização; proporcionar oportunidade para o contínuo desenvolvimento pessoal não apenas em seus cargos atuais, mas também para outros os quais a pessoa pode ser considerada, bem como para mudar a atitude das pessoas, com várias finalidades, entre elas a de criar um clima mais satisfatório entre colaboradores, aumentando-lhes a motivação, tornando-os mais receptivos às técnicas no desempenho de suas funções.

A esse respeito, pode-se observar que, mesmo sendo reconhecida a solicitação pelo levantamento de necessidades de treinamento, os gestores não dão a devida importância a essa etapa do processo, contrariando o que aconselha o Plano de Capacitação Bienio 2006/2007, pela sensibilização dos servidores e chefias a participarem do momento da coleta de informações de forma a refletir as reais necessidades de treinamento para melhor desenvolver seus trabalhos, buscando sempre resgatar junto aos servidores uma visão institucional.

Com relação ao exposto, a assertiva de Felipe (2006) alerta de que qualquer falha ou incorreção de rumo e perspectiva nessa fase, comprometerá a qualidade sequente do processo de treinamento, à medida que também nesse contexto se aplica a premissa do começou errado, acaba errado.

Apuraram-se os resultados demonstrados no quadro 6, constatando-se que 50% dos respondentes, com tempo de serviço na UFSC acima de 18 anos, somente dois, em destaque (*), cursaram mais de quinze cursos. Os demais, em sua ampla maioria, cursaram de 0 a 4

curso. Observou-se que este perfil está desalinhado ao propósito do Plano.

Constatou-se, ainda, que os demais – 50% dos respondentes – estão com tempo de serviço na UFSC inferior a 5 anos, dentre eles 9 com menos de 2 anos. Nesta faixa, relacionando o tempo de serviço na UFSC com os cursos realizados, há um número significativo de respondentes em destaque (**). Isto significa dizer que, considerando-se a implantação do Plano de Capacitação em 2006, com o oferecimento regular de cursos semestralmente, o que perfaz 14 semestres, pode-se afirmar que os colaboradores na faixa de 0 a 5 anos de trabalho na UFSC realizaram um número de cursos de treinamento condizente com o número de levantamento de necessidades feito neste período.

Como afirma Souza (2009), é um desafio desenvolver pessoas com perfil requerido para esta nova realidade organizacional, na qual as universidades também se encontram, onde vem sendo exigido agilidade, amplo conhecimento, autonomia, responsabilidade e habilidade para tomada de decisão. Considera de suma relevância repensar os papéis dos gestores e dos funcionários nessa nova realidade, criar novos sistemas de gestão e fazer com que o aprendizado seja parte do dia-a-dia da organização.

Em um mundo globalizado, a busca pelo conhecimento deveria ser obrigatória e contínua. Para isto, os servidores, juntamente com setor de gestão, haveriam de envolver-se para agilizar o processo, visto ser o PC uma iniciativa para melhorar o perfil profissional e, então, oferecer possibilidades de promover modificações na sociedade e na economia, influenciando diferentes organizações.

Por fim, cabe registrar o entendimento do Setor de Gestão de Pessoas, referente ao Decreto Lei nº 5.707/06, que estabelece as Diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, de que na UFSC a sua aplicação é considerada ainda incipiente, avaliando que ainda existem muitas ações a serem definidas e muitos desafios a serem vencidos antes de sua implementação na UFSC.

Apresentado os resultados, a análise e interpretação da percepção geral sobre Processo de Treinamento, segue-se com os resultados, análise e interpretação das etapas do Processo de Treinamento.

4.5.2 Resultados, análise e interpretação das etapas do Processo de Treinamento

Apresentam-se, a seguir, os resultados da abordagem investigativa sobre o Processo de Treinamento da UFSC, sob ótica dos gestores chefes dos capacitados – coordenadores de cursos, do representante dos gestores da DCAF, atual SEGESP/CCP – Coordenadoria de Capacitação de Pessoas e treinados – STAs –, o qual envolve as etapas do levantamento de necessidades de treinamento, planejamento, execução e avaliação.

4.5.2.1 Resultados do Levantamento de Necessidades de Treinamento

Resgatando a teoria a esse respeito, tem-se Chiavenato (1999) afirmando que o primeiro passo do processo de treinamento é o levantamento das necessidades que a organização apresenta. Considera que essas necessidades nem sempre são apresentadas de forma clara, sendo necessário um diagnóstico a partir de certos levantamentos e pesquisas internas para serem localizadas e descobertas. Define as necessidades de treinamento como “as carências de preparo profissional das pessoas, ou seja, a diferença entre o que uma pessoa deveria saber e fazer e aquilo que realmente sabe e faz” (1999, p. 299). Pondera ser a necessidade de treinamento uma área de informação ou de habilidade que um indivíduo ou um grupo precisa desenvolver, objetivando a melhoria ou o aumento de sua eficiência, eficácia e produtividade no trabalho.

De modo a permitir a percepção dos envolvidos nesta etapa da pesquisa, procederam-se indagações que são apresentadas com suas respectivas respostas a seguir:

Na primeira pergunta aos GCs, tratou-se sobre o conteúdo da Portaria Normativa nº 017/GR/2008, instituída pela UFSC, que busca atender aos objetivos do Plano de Capacitação, tratando das normas de funcionamento dos cursos de treinamento. O art. 3º, Inciso IV desta Portaria aponta que os cursos de treinamento deverão seguir linhas de desenvolvimento, dentre essas, está a linha de gestão que visa à preparação do servidor para o desenvolvimento da atividade de gestão, de que deverá se constituir em pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção. Assim, foi questionado se fizeram algum curso de gestão para exercer o cargo de coordenação ou se receberam alguma orientação nesse sentido, objetivando atender as lacunas institucionais por meio da identificação

das necessidades individuais, quando do levantamento das necessidades de treinamento. Para esta indagação, obtiveram-se respostas unânimes apontando que nunca receberam orientação para o exercício do cargo, que desconhecem a Portaria Normativa nº 017/GR/2008, e sequer estão cientes que ela estabelece como pré-requisito a realização de curso específico para o exercício da função de gestor.

Complementando esta afirmativa anterior, a seguir, estão as respostas na íntegra:

GC1: O respondente afirma que absolutamente nada lhe foi orientado a esse respeito. Nunca lhe foi recomendado cursos e nem sequer foi repassada alguma orientação nesse sentido. Esta é a segunda gestão enquanto coordenador e, para dar conta das atribuições na condição de gestor, vai atrás de regimentos, portarias e outras ferramentas que sustentam o funcionamento da coordenadoria.

Desconhecia que na UFSC existe a Portaria 017/GR/2008, estabelecendo como pré-requisito para o exercício de gestor a realização de cursos específicos buscando atender aos objetivos do Plano de Capacitação, tratando das normas de funcionamento dos cursos de treinamento;

GC2: O entrevistado alega nunca ter recebido qualquer orientação nem ao menos fez curso específico para exercer o cargo de gestor, no caso coordenador de curso na UFSC. Alega ainda, ter sido um desafio assumir tal cargo, justamente pela ausência de um curso que o capacitasse para o exercício da função que desempenha, é uma surpresa saber que existe uma Portaria visando à preparação do servidor para o desenvolvimento da atividade de gestão, constituindo pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção;

GC3: Como gestora chefe, nunca recebeu qualquer informação quanto à necessidade de participar de um curso de gestão, para o exercício do cargo de chefia. Declarou também que somente há uma semana teve conhecimento da Portaria 017/GR/2008, documento este que trata

justamente dos cursos de capacitação.

Para este questionamento, o Gestor de Pessoas GP1 apresentou a seguinte consideração:

GP1: Com relação à linha de desenvolvimento de gestão, ele considera que precisa ser mais explorada na UFSC. Os cursos até então, na linha de gestão, é mais no sentido de preparar as chefias para o exercício da função. Ainda não foi possível a realização de cursos específicos para os gestores chefes, objetivando conscientizá-los sobre a real necessidade de capacitação dos STAs, a fim de atender as lacunas institucionais.

No segundo momento, os GCs quando questionados se já participaram do processo de identificação de necessidade de treinamento dos STAs na sua gestão, todos os entrevistados responderam não ter participado do processo de identificação de necessidade de treinamento dos STAs, como apresentado na sequência:

GC1: Não, nunca participei da identificação de necessidade de treinamento dos STAs;

GC2: Quanto à participação no processo de identificação de necessidades de treinamento dos STAs da UFSC, alega nunca ter participado de algo do gênero, embora tenha conhecimento de que o setor de gestão de pessoas da UFSC faz consulta sobre a necessidade de treinamento existente no ambiente organizacional que coordenamos;

GC3: Nunca participou do processo de identificação de necessidades de treinamento e não sabe como é feito na sua totalidade, restringindo-se apenas em avaliar os pedidos.

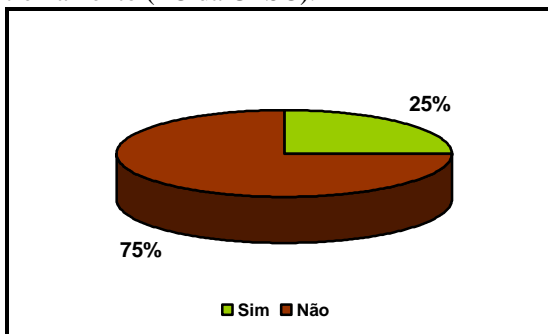
Quando do questionamento a esse respeito ao Gestor de Pessoas – GP1, com a seguinte indagação: Como acontece o processo de Levantamento de Necessidade de Treinamento, e como se dá a participação dos gestores e STAs nesta etapa? Ele respondeu:

GPI: O Levantamento de Necessidade de Treinamento é realizado a fim de planejar as ações de treinamento dos servidores da UFSC, de forma participativa, envolvendo gestores da área de pessoas, gestores chefes e servidores. Esta etapa, bem como a apresentação da sua importância e das diretrizes do processo de treinamento, é divulgada por meio de memorando circular, pelas mídias institucionais e pelo Sistema Gestor de Capacitação. É neste momento que são apresentados os subsídios para o planejamento de oferta dos cursos de capacitação. Enfatiza que os cursos não são oferecidos do nada, ou seja, existe uma razão e devem ser indicados com uma justificativa. Isso pode ser por meio de memorando, das respostas descritivas no questionário de ação e reação, da avaliação dos cursos fechados, cujos gestores das respectivas unidades, participantes do processo, apontam novas demandas.

Esta resposta é peculiar, considerando que a outra parte parece não ter acesso ao que esta gestora afirma fazer.

Complementando a percepção dos envolvidos sobre o levantamento de necessidades de treinamento, foi perguntado aos STAs se já haviam participado do levantamento de necessidades contido no Plano de Capacitação da UFSC. Os resultados, que estão representados no gráfico 4, demonstram que 75% não participaram e 25% sim.

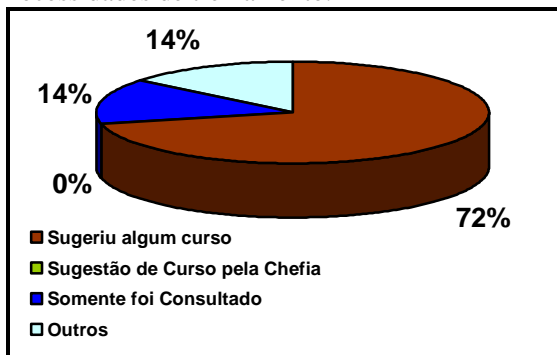
Gráfico 4: Participação no levantamento de necessidades de treinamento (PC da UFSC).



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Para os 25% que participaram, conforme descrito na questão anterior, solicitou-se que informassem de que forma aconteceu. As respostas estão representadas no gráfico **5**, o qual expõe que 72% sugeriu algum curso, 14% somente foi consultado, 14% informou outros motivos e não houve optante para sugestão de curso pela chefia.

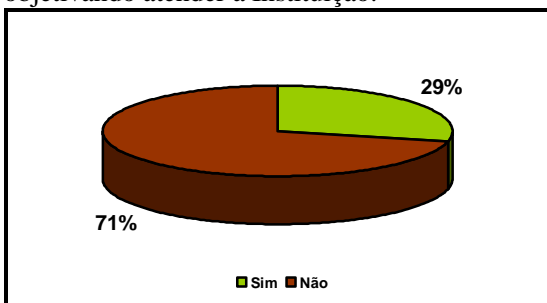
Gráfico 5: Dos participantes, como se deu o levantamento das necessidades de treinamento.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

No questionamento aplicado aos treinados STAs, sobre seus respectivos chefes ou imediatos terem sugerido a participação em cursos de treinamento a fim de atender aos objetivos institucionais, conforme estabelece o Plano de Capacitação da UFSC, os resultados, expressos no gráfico **6**, demonstram que 71% não teve recomendação das chefias e 29% teve.

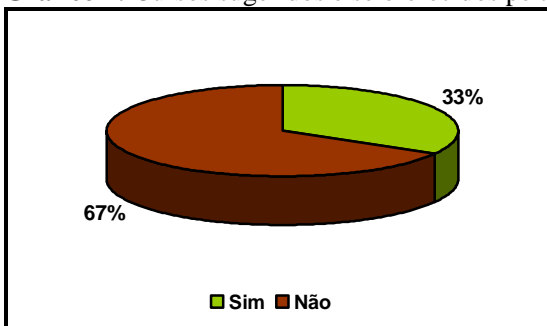
Gráfico 6: Recomendação de Curso pelo Gestor Chefe objetivando atender a Instituição.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Na pergunta que questionou se os cursos de treinamento sugeridos pelos STAs ou pelos seus respectivos chefes foram de alguma forma oferecidos, obtiveram-se os seguintes resultados, de acordo com o gráfico 7: 67% dos respondentes alegam que os cursos sugeridos não foram oferecidos e 33% afirmam que sim.

Gráfico 7: Cursos sugeridos e se oferecidos pela chefias.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Na sequência, os coordenadores foram questionados se na sua gestão enquanto coordenador já haviam solicitado, ao setor de Gestão de Pessoas da UFSC, oferta de cursos de treinamento aos STAs.

Obtiveram-se as seguintes afirmativas:

GC1: Enquanto gestor, o respondente relata que nunca fez uma solicitação por curso de

treinamento à STAs que estavam sob sua gerência. Porém, afirma que todos os STAs que pleitearam cursos de treinamento tiveram seu apoio;

GC2: Enquanto coordenador de curso na UFSC, nunca solicitou aos gestores de pessoal ofertas de cursos de treinamento aos STAs, embora já tivesse participado de encontros informais, em tempo de campanha eleitoral para Reitor, sobre a necessidade de treinamento, não somente aos técnicos, como também aos professores;

GC3: Nunca solicitou o oferecimento de cursos de treinamento ao setor de Gestão de Pessoas da UFSC para os STAs.

Complementando esta pergunta e suas respostas já analisadas, questionou-se ao Gestor de Pessoas – GP1 se, de modo geral, os cursos solicitados são oferecidos. A esse respeito, sua resposta foi a seguinte:

GP1: Afirmar que todos os cursos solicitados são oferecidos é complexo. É oportuno dizer que de maneira geral eles são oferecidos, considerando-se fatores que devem ser avaliados, tais como, a demanda, interesse institucional, perfil dos candidatos ao curso, entre outros. Em casos muito específicos, onde não consegue o número mínimo de inscritos, devido à especificidade da temática, e sendo de interesse, a UFSC encaminha estes colaboradores à instituições de capacitação externas.

Sobre os critérios utilizados para apreciar os pedidos dos cursos de treinamento, foi mencionado pelos Gestores Coordenadores:

GC1: Afirma ter avaliado alguns pedidos de cursos de treinamento pleiteados por STAs, localizados nas coordenadorias em que esteve como gestor. Não mencionou os critérios utilizados na apreciação dos pedidos. Contudo, acrescenta que os cursos que ele autorizou tiveram resultados que corresponderam à demanda da secretaria das coordenadorias, melhorando o

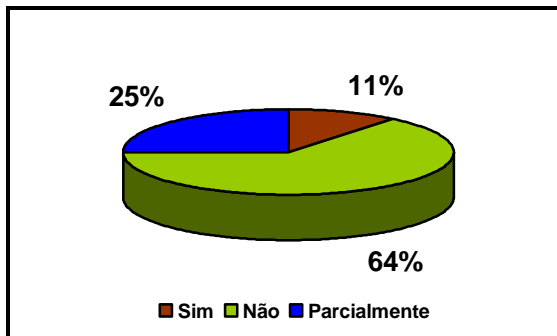
funcionamento das atividades lá desenvolvidas;

GC2: Avaliou pedidos de STAs pleiteando cursos de treinamento e observou que existe um leque de cursos. Dentre os pedidos, lembra-se de um funcionário, em especial, que foi autorizado a fazer um dos cursos, o qual não tinha relação com as atividades desenvolvidas na secretaria da coordenadoria do curso. Contudo, alega entender que esse curso enriqueceria a formação do servidor. Os demais cursos de treinamento por ele autorizado, a seu juízo, tinham relação com a função desenvolvida pelo servidor, por isso se tornaram mais palpáveis ao mensurar a melhora no desempenho dos STAs no desempenho de suas funções;

GC3: Já avaliou pedidos de participação de STAs em cursos de treinamento. O critério básico utilizado é o de suprir a necessidade de carência de desempenho no exercício das diversas funções, e também de aperfeiçoamento desses funcionários. Considera que o sistema gestor de capacitação, em si, já estabelece alguns critérios de seleção, quando apresenta o público alvo a que os cursos são destinados;

Neste foco, foi questionado aos treinados – STAs – se eles conheciam os critérios de seleção dos candidatos inscritos para cursos de treinamento. Dos resultados, apresentados no gráfico 8, 64% afirmam não conhecer, 25% diz ter conhecimento parcial e 11% conhece os critérios.

Gráfico 8: Conhecimento dos critérios de seleção para os cursos de treinamento.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

No último questionamento sobre o Levantamento de Necessidades de Treinamento para os GCs, quando da análise dos pedidos por cursos de treinamento, foi perguntado se eles se utilizaram das diretrizes do Plano a partir da tríade: formação para o exercício do cargo, atuação no ambiente organizacional e para o exercício da função, buscando pelo aperfeiçoamento dos servidores da UFSC.

As respostas para este questionamento foram:

GC1: Ratifica o seu desconhecimento do processo de treinamento como um todo, incluindo assim, as diretrizes do plano a partir da tríade para a formação do exercício do cargo, atuação no ambiente organizacional e para o exercício da função. Ratifica, também, que os cursos de treinamento pleiteados pelos STAs vinculados às coordenadorias na sua gestão atenderam em grande parte as necessidades que lá existiam;

GC2: O respondente argumentou que embora não conheça o processo de treinamento, procura fazer uma análise minuciosa, para que diante do seu desconhecimento possa ao menos autorizar os pedidos de cursos que tenham, a seu ver, uma relação direta com as funções desenvolvidas pelo servidor na coordenadoria do curso;

GC3: O respondente afirma conhecer a tríade

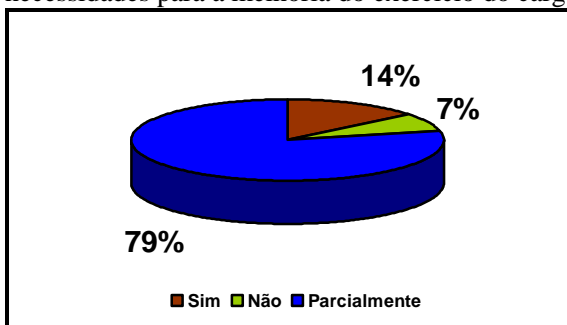
somente a partir desta pergunta que lhe foi feita. Neste sentido, ele apesar de involuntariamente já a utilizava quando da apreciação dos pedidos de treinamento realizados pelos STAs.

Este mesmo questionamento foi feito ao Gestor de Pessoas – GP1, que respondeu:

GP1: A tríade é sempre respeitada. Posteriormente, alguns requisitos podem ser considerados quando a vaga é pleiteada, como: o potencial do servidor requerente, a demanda pelas vagas; o interesse do requerente pela vaga, entre outros.

A respeito da tríade, questionou-se aos STAs sobre os cursos de treinamento atenderem as necessidades no que se refere à melhoria na formação para o exercício do cargo, para que de certa forma supram as lacunas institucionais. Obtiveram-se, conforme representado no gráfico 9, o seguinte resultado: 79% consideram que a tríade atende parcialmente, 14% afirmam atender e 7% consideram que não atende.

Gráfico 9: Percepção referente ao atendimento das necessidades para a melhoria do exercício do cargo.

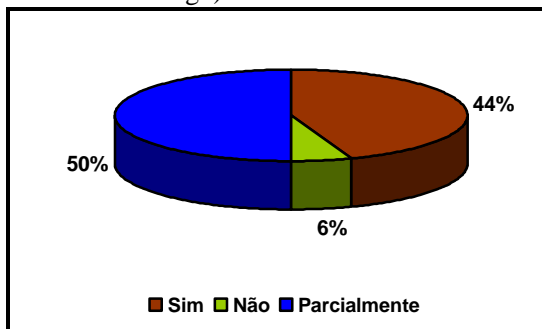


Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Quando da análise do pleito por cursos de treinamento, questiona-se aos treinados – STAs – se o chefe imediato avalia se o conteúdo do curso contempla a formação para o exercício do cargo, para atuação em seu ambiente organizacional e os conhecimentos necessários para o exercício da função. Apurou-se o resultado expresso no gráfico

10, de que 50% entende que a avaliação contempla o conteúdo de forma parcial, 44% afirma contemplar e 6% considera que não.

Gráfico 10: Pleito por cursos (avaliação do conteúdo para o exercício do cargo).

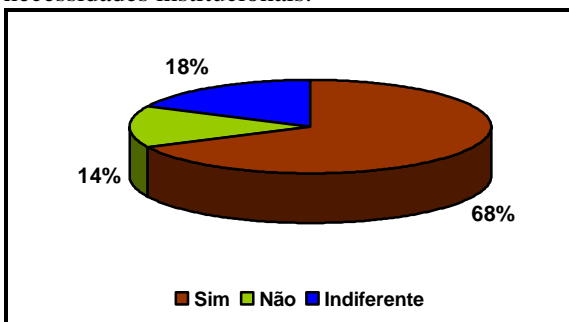


Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Partindo das diretrizes do Plano de Capacitação, a partir da tríade que objetiva o aperfeiçoamento contínuo dos seus servidores, fez-se alguns questionamentos complementares aos treinandos – STAs –, buscando subsídios para melhor analisar e interpretar os resultados da presente pesquisa, conforme indagações abaixo apresentadas:

Quanto ao pleito por cursos de treinamento, se realmente procuraram fazer aquele que iria supostamente atender as necessidades institucionais. Chegou-se ao resultado apresentado no gráfico **11**, no qual 68% responderam que sim, 18% alega ser indiferente no atendimento das necessidades institucionais, e 14% negou fazer esta observação de necessidade específica.

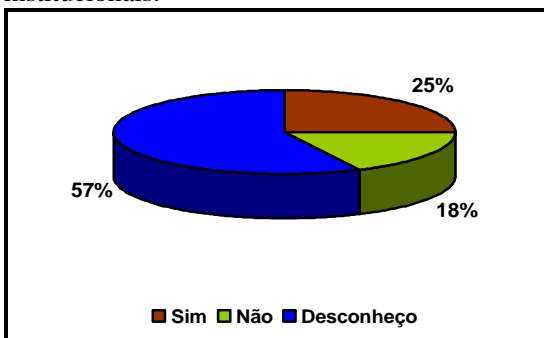
Gráfico 11: Participação do treinamento, e se é adequado às necessidades institucionais.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Com relação à adequação do conteúdo dos cursos de treinamento às políticas institucionais, as respostas estão representadas no gráfico 12, em que 57% responderam que desconhecem sobre a adequação dos conteúdos às políticas institucionais; 25% afirmou que os conteúdos estão adequados e 18% afirmou que os conteúdos não estão adequados.

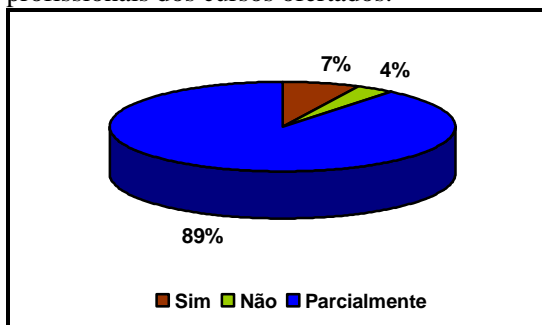
Gráfico 12: Adequação dos conteúdo dos cursos às políticas institucionais.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Sobre os cursos ofertados, consultou-se acerca deles terem atendido às necessidades profissionais. Conforme representado no gráfico 13, 89% considera que os cursos atenderam parcialmente as suas necessidades profissionais; 7% afirmaram atender e 4% entendem não atender.

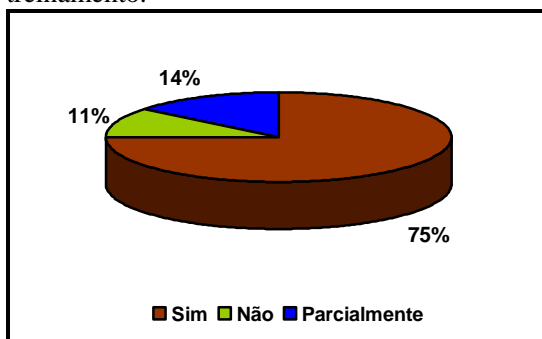
Gráfico 13: Se os cursos atenderam às necessidades profissionais dos cursos ofertados.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Questionados sobre a acessibilidade à programação dos cursos de treinamento, por meio do Sistema Gestor de Capacitação, obtiveram-se os resultados representados no gráfico **14**, em que 75% afirmou que o Sistema lhe é acessível; 14% considera que o Sistema lhe oferece acessibilidade parcial e 11% que o Sistema não lhe é acessível.

Gráfico 14: Acessibilidade ao sistema gestor dos cursos de treinamento.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Buscando identificar contribuições que servem como base para as indagações anteriores, no quesito parcialidade, solicitou-se que mencionassem pontos positivos, pontos negativos e pontos que pudessem ser melhorados no Levantamento de Necessidade de Treinamento na UFSC. De maneira geral, foram apresentadas as seguintes contribuições:

a) Pontos positivos:

- Há uma preocupação por parte da instituição em capacitar os servidores. Os cursos são ofertados com uma boa periodicidade. Também há uma boa variedade de cursos;
- Houve consulta amplamente divulgada para levantamento das necessidades;
- Buscar opinião de forma a atender às demandas;
- A chamada por cursos de treinamento e o acesso ao sistema gestor é eficiente e atinge a todos, gestores e capacitados;
- Todos podem sugerir cursos de treinamento, seja para si – no caso dos gestores –, ou seja, dos gestores para seus subordinados.

b) Pontos negativos:

- Os cursos sugeridos pelos servidores da UFSC (Chefes ou interessados em cursos específicos) de modo geral muito raramente são ofertados;
- A chamada para a identificação por curso de treinamento nos é acessível mas as informações referente aos critérios para esta identificação não é muito clara, sobretudo com relação à importância do treinamento para a instituição;
- De modo geral, os chefes não participam e também não incentivam os seus subordinados a realizarem cursos de treinamento, fica pela indiferença, não somos motivados;
- Os cursos podem não atender às verdadeiras necessidades;
- Os gestores contribuem muito pouco com o levantamento das necessidades;
- Os gestores também devem se incluir no levantamento das necessidades de treinamento para aperfeiçoarem suas funções de chefia;
- Poucos meios de divulgação dos cursos;
- Não tive um retorno dos cursos solicitados. Nenhum curso que solicitei foi atendido; nem tampouco recebi uma explicação do não atendimento. Os cursos que propus eram atividades que atenderiam todos os servidores técnico-administrativos do departamento que eu trabalho;

- O levantamento é realizado de forma muito isolada. Tanto o chefe de setor (departamento) quanto o chefe de unidade (Direção do CFH) não promovem reuniões para motivar e esclarecer a importância do levantamento de Necessidade de Treinamento.
- c) **Pontos que podem ser melhorados:**
- Dar mais visibilidade ao conteúdo do Plano de Capacitação da UFSC. Por exemplo, disponibilizar na página da *internet* do setor de trabalho. Motivar os chefes para o levantamento das necessidades de treinamento. Um gestor deve elaborar as necessidades que os técnicos precisam para um melhor aprimoramento de suas tarefas. Um Chefe imediato somente deverá recomendar treinamento quando ele souber das necessidades de capacitação de seus subordinados;
 - Os cursos deveriam ser divulgados por meio de *e-mail* aos servidores;
 - Fazer levantamento das reais necessidades junto aos servidores;
 - Distribuir entre as unidades um formulário a ser devolvido para o setor de capacitação onde todos os colaboradores possam sugerir cursos para atender às suas necessidades de capacitação;
 - Estimular reuniões entre servidores STAs, chefias e Gestores do processo de treinamento para discutir o levantamento de necessidade;
 - Conscientização geral para a realização dos cursos de treinamento direcionados a real necessidade de treinamento dos treinando e da instituição.

4.5.2.1.1 *Análise e interpretação dos resultados apresentados da etapa do Levantamento de Necessidade de Treinamento*

Podem-se verificar algumas conclusões pontuais que proporcionaram a análise e interpretação qualitativa e quantitativa sobre o Levantamento de Necessidades de Treinamento contido no Plano de Capacitação da UFSC, sob a percepção dos envolvidos – treinados – STAs, coordenadores de cursos e Gestor de Pessoas.

De acordo com a literatura pesquisada, o levantamento de necessidade de treinamento é entendido por Macian (1987) como um

diagnóstico completo sobre o estado geral da organização. É uma sondagem que visa estabelecer processos e instrumentos capazes de corrigir e prevenir falhas ou melhoras no desempenho individual ou organizacional. Na mesma linha, Gil (1994, p. 64) corrobora ao considerar que este levantamento procura “identificar as carências de indivíduos e grupos para execução das tarefas necessárias para o alcance dos objetivos da organização”. Evidencia, também, que um pressuposto básico para o Levantamento de Necessidades de Treinamento é o de que a organização não pode ser vista como algo estático, pois é por meio da atuação das pessoas que se ganha dinamismo e sentido integrado. Além disso, deve-se considerar que as organizações estão inseridas em um contexto ambiental que ultrapassa suas próprias fronteiras.

Na perspectiva da atuação e empenho das pessoas em um sentido integrado, para o alcance dos objetivos individuais e organizacionais, constatou-se, com a presente pesquisa, que na UFSC isto não é uma realidade. Este posicionamento decorre da constatação do desconhecimento unânime dos GCs a respeito do que preconiza a Portaria Normativa Nº 017/GR/2008, em seu artigo 3º, Inciso IV, referente à linha de gestão, que estabelece ser pré-requisito para o exercício do cargo a realização de cursos específicos aos coordenadores, visando a sua preparação como gestor. Pode-se considerar este um fator preocupante para o sucesso do Processo de Treinamento, sobretudo quando o próprio representante da DCAF afirma que ainda não foi possível a realização de cursos específicos para os gestores, o que contribui para esta lamentável situação.

Neste sentido, quando da análise dos pontos positivos, negativos e dos que podem ser melhorados, constatou-se, na visão dos treinados – STAs –, que os gestores devem autoincluir-se para a realização de cursos para melhor desempenharem suas funções. Esta constatação se consolida com o seguinte relato:

[...] os gestores também devem se incluir no levantamento das necessidades de treinamento para aperfeiçoarem suas funções de chefia.

Outro ponto a se destacar é a participação dos GCs, GP1 e Treinados – STAs – no processo de identificação de necessidades de treinamento. Recorrendo à teoria para este momento, puderam-se verificar, na afirmativa de Snell e Bohlander e (2011), que os profissionais da área de Gestão de Pessoas devem chamar os colaboradores para uma conversa, no intuito de identificar as áreas a

serem melhoradas, de maneira que eles estabeleçam conjuntamente quais abordagens de desenvolvimento terão o máximo de benefícios.

Verificou-se que as respostas a respeito das participações na identificação de necessidade de treinamento, na percepção dos envolvidos, estão divorciadas do que preconiza o Plano de Capacitação – pela sensibilização dos servidores e chefias a participarem do momento da coleta de informações de forma a refletir as reais necessidades de treinamento, ou seja, a participação de todos. Isto pode ser materializado partindo do depoimento de GP1, que segue:

Realizamos o Levantamento de Necessidade de Treinamento a fim de planejar as ações de treinamento dos servidores da UFSC, de forma participativa, envolvendo gestores da área de pessoas, gestores chefes e servidores. Esta etapa, bem como a apresentação da sua importância e das diretrizes do processo de treinamento, é divulgada por meio de memorando circular, pelas mídias institucionais e pelo Sistema Gestor de Capacitação.

Relacionando o depoimento do GP1 à participação dos coordenadores GCs, fica evidenciada a discrepância, pois eles alegam nunca terem participado da identificação de necessidade de treinamento aos STAs.

Ficou evidente que, na UFSC, existe uma grande lacuna quanto ao empenho e à participação dos gestores na identificação das reais necessidades de treinamento – etapa crucial para o acontecimento do processo de forma eficaz.

Reportando-se à percepção geral dos GCs sobre o Processo de Treinamento, fica constatado que o fortalecimento da ineficiência para esta etapa, Levantamento de Necessidades de Treinamento, é provocado de forma consciente por parte dos coordenadores, como se pode confirmar a seguir:

GC1: [...] enquanto coordenador de curso, recebi memorando circular, e-mails etc., solicitando que fossem levantadas as necessidades por cursos de treinamento. Porém, reconheço que me faltou empregar a devida importância a esse respeito;

GC2: [...] esta ação é, de modo geral, mais

direcionada aos técnico-administrativos, quando das suas manifestações pelo interesse de realizarem cursos de treinamento, na condição de gestor, avalio os pedidos deles [...] afirmo nunca ter participado de algo do gênero, embora tenha conhecimento de que o setor de Gestão de Pessoas da UFSC consulte sobre a necessidade de treinamento existente no ambiente organizacional que coordenamos;

GC3: Tenho conhecimento da disponibilidade de cursos de treinamento aos STAs em decorrência do recebimento de memorando solicitando por cursos de treinamento [...] deixo a encargo da equipe de STAs do setor a etapa de solicitação de cursos, manifestando-me apenas quando da avaliação dos pleitos, [...].

Constata-se aqui que, mesmo sendo disponibilizado a todos os envolvidos, conforme relatou os GCs, pelos meios mais comuns e abrangentes de comunicação, ainda assim, os gestores não participam do Levantamento de Necessidades de Treinamento.

Considera-se que atitudes de desconhecimento e descomprometimento por parte dos gestores – GCs e sua participação deficitária no processo de Levantamento de Necessidade de Treinamento acabam por interferir na participação dos treinados – STAs -, onde um elevado percentual – 75%, demonstra não participar desta etapa do processo, e uma pequena parcela participativa se manifesta pela autossugestão de cursos.

Sobre o exposto, Marras (2009) é enfático quando afirma que os gestores têm um papel fundamental nas organizações por promoverem um impacto significativo, influenciando os colaboradores a serem mais participativos, não somente preocupados com a produtividade, mas também buscando nos colaboradores a motivação indispensável para a realização das tarefas, empregando os conhecimentos imprescindíveis para o aproveitamento e desenvolvimento deles.

Verificou-se ainda que um percentual significativo de 71% dos treinados afirmam que seus chefes não recomendaram cursos de treinamento que buscassem atender aos objetivos institucionais. Apenas alguns casos, mínimos, isolados, apontam ter seus chefes imediatos sugerindo-lhes para participarem em cursos de treinamento. Este resultado se ratifica quando os GCs respondem a mesma indagação,

conforme constatação dos relatos a seguir:

GC1: [...] nunca fez uma solicitação por curso de treinamento aos STAs[...];

GC2: [...] nunca solicitou aos gestores de pessoal ofertas de cursos de treinamento aos STAs, [...];

GC3: Nunca solicitou o oferecimento de cursos de treinamento [...].

É fundamental considerar que, por mais ínfima que seja a participação, tanto dos STAs quanto dos seus chefes imediatos, pela indicação de cursos de treinamento, verificou-se que dos cursos solicitados, um percentual muito baixo – 33% – é oferecido pelo setor de Gestão de Pessoas. Esta afirmativa se materializa no relato do representante da DCAF – GP1 e em alguns pontos negativos apresentados por treinados – STAs:

GP1: Afirmar que todos os cursos solicitados são oferecidos é complexo. [...] eles são oferecidos, considerando-se fatores que devem ser avaliados, tais como, a demanda, interesse institucional, perfil dos candidatos ao curso, entre outros;

Pontos negativos relatados pelos STAs:

[...] os cursos sugeridos pelos servidores da UFSC (chefes ou interessados em cursos específicos) de modo geral não são oferecidos;

[...] não tive um retorno dos cursos solicitados. Nenhum curso que solicitei foi atendido; nem tampouco recebi uma explicação do não atendimento. Os cursos que propus eram atividades que atendiam todos os servidores técnico-administrativos do setor que trabalho.

Neste sentido, corre-se o risco de serem criadas falsas necessidades que vão gerar um longo e oneroso processo que, ao final, pode resultar no não preenchimento da lacuna de competência existente.

Pode-se dizer que, para a obtenção de bons resultados com um evento de treinamento, assim como em qualquer forma de aprendizagem, é fundamental obter o interesse do participante sobre o

tema a ser tratado. Deste modo, o interesse real pela atividade de treinamento e pela aprendizagem subsequente poderá ser obtido tanto por um benefício que se alcançará como pela eliminação de uma deficiência, dificuldade ou prejuízo, que esteja causando embaraços ao colaborador.

Quando o processo de treinamento é burocratizado, as necessidades percebidas podem demorar até que sejam supridas pelos processos de treinamento, sendo que algumas não se concretizam. Isto significa dizer que ao analisar o resultado desta pesquisa, verificou-se que muitos foram os cursos ofertados e realizados, contudo aos pleiteados de modo geral foram oferecidos eventualmente, podendo assim, levar a crer que os STAs se submeteram a realizar cursos disponibilizados oriundos de uma identificação generalizada.

Corroborando a um descrédito ao Processo de Treinamento da UFSC, observou-se que para apreciar os pedidos por cursos de treinamento pleiteados pelos STAs, os chefes – GCs, se utilizam de critérios divorciados dos objetivos institucionais, ou seja, nem sequer se utilizaram dos critérios recomendados pelo Plano de Capacitação – diretrizes do Plano a partir da tríade: formação para o exercício do cargo, atuação no ambiente organizacional e para o exercício da função, buscando pelo aperfeiçoamento dos servidores da UFSC. Esta realidade poderia ser diferente se a DCAF oferecesse e os coordenadores tivessem realizado cursos específicos para assumirem o cargo de gestor, condição estabelecida como pré-requisito na já citada Portaria Normativa Nº 17/GR/2008. Nesta mesma dimensão, somente 11% dos STAs alegam conhecer totalmente os critérios utilizados para a seleção aos cursos de treinamento.

Sobre os critérios para avaliação de pedidos de treinamento pelos GCs, destaca-se alguns depoimentos:

GC1: Afirma ter avaliado alguns pedidos de cursos de treinamento [...]. Não mencionou os critérios utilizados na apreciação dos pedidos. [...] os cursos que ele autorizou tiveram resultados que corresponderam às demandas das secretarias das coordenadorias [...];

GC2: [...] Dentre os pedidos, lembra-se de um funcionário, em especial, que foi autorizado a fazer um dos cursos, o qual não tinha relação com as atividades desenvolvidas [...] entende que esse curso enriqueceria a formação do servidor. Os

demais a seu juízo, tinham relação com a função desenvolvida pelo servidor [...];

GC3: O critério básico utilizado é o de suprir a necessidade de carência de desempenho no exercício das diversas funções, e também de aperfeiçoamento desses funcionários. Considera que o sistema gestor de capacitação, em si, já estabelece alguns critérios de seleção [...].

Quanto à utilização da tríade recomendada pelo Plano, seguem-se os depoimentos:

GC1: Ratifica o seu desconhecimento do processo de treinamento como um todo [...].

GC2: [...] embora não conheça o processo de treinamento, procura fazer uma análise minuciosa, para que diante do seu desconhecimento possa ao menos autorizar os pedidos de cursos que tenham, a seu ver, uma relação direta com as funções desenvolvidas pelo servidor na coordenadoria do curso;

GC3: O respondente afirma conhecer a tríade somente a partir desta pergunta que lhe foi feita [...].

Nota-se, com os depoimentos, que o conhecimento e entendimento referentes à importância da tríade ainda não externou as paredes do Setor de Pessoas nem tampouco as páginas do Plano de Capacitação da UFSC.

Cabe, neste momento, reavivar o entendimento de Boog (2006) quando ele diz que a participação das chefias e gestores de pessoas não está em autorizar o colaborador a fazer qualquer curso de treinamento e sim em verificar se o curso está alinhado aos interesses institucionais, bem como às atribuições do cargo e/ou função do colaborador. Para que esta participação realmente aconteça, é necessário o conhecimento de todo o Processo de Treinamento, por parte dos gestores.

Os resultados obtidos entre os treinados também é preocupante, sendo que somente 14% destes afirmam que os cursos por eles realizados atendem a tríade. Os demais, 86% dos respondentes, alegam atender parcialmente ou não atendem. Já o entendimento por parte dos

gestores GCs de que a tríade é contemplada nos conteúdos dos cursos pleiteados, uma parcela significativa 44% dos treinados corroboram a informação. Atribui-se a este percentual o entendimento de que ocorreu um acerto instintivo, haja visto que os GCs afirmaram anteriormente não utilizarem critérios específicos para o deferimento dos pleitos, nem ao menos conhecem o Plano de Capacitação que apresenta o Processo de Treinamento da UFSC e, muito menos, sobre a tríade citada por ele, a qual é considerada, pelo setor de Gestão de Pessoas, como o primeiro parâmetro quando do pleito por vagas em cursos de treinamento.

Mesmo assim, constata-se um fator importante, em decorrência da verificação dos resultados pelos treinados – STAs –, apontando que 68% dos cursos por eles realizados são escolhidos por considerarem que, supostamente, iria atender às necessidades institucionais, embora desconheçam os critérios de seleção e a adequação às políticas institucionais, as quais têm como referência de análise a tríade.

Quanto aos cursos terem atendido às necessidades profissionais, é intrigante ter como resultado 89% dos STAs afirmando que os cursos de treinamento atenderam parcialmente.

A esse respeito, os STAs ratificam estas assertivas quando expõem pontos que podem ser melhorados na etapa do Levantamento de Necessidades de Treinamento, destacando-se os seguintes:

[...] conscientização geral para a realização dos cursos de treinamento direcionado à real necessidade de treinamento da instituição;

[...] estimular reuniões entre servidores STAs, chefias e Gestores do processo de treinamento para discutir o levantamento de necessidade;

[...] motivar os chefes para o levantamento das necessidades de treinamento;

[...] Um Chefe imediato somente deverá recomendar treinamento quando ele souber das necessidades de seus subordinados.

A partir destas considerações, reafirma-se o posicionamento de que a percepção dos envolvidos está divorciada do que preconiza o Plano de Capacitação, ademais confirmasse que existe um descomprometimento consciente com relação ao processo.

Sobre o resultado da acessibilidade à programação dos cursos

de treinamento por meio do Sistema Gestor de Capacitação, um destaque é indispensável pela sua eficácia, pois 75 % dos STAs têm acesso às informações sobre a programação dos cursos de treinamento. Contudo, o que se pode constatar é que os conteúdos contidos nessas informações não são muito claras podendo comprometer o processo. Estas afirmativas podem ser materializadas com os relatos dos treinados que segue:

[...] a chamada por cursos de treinamento e o acesso ao sistema gestor é eficiente e atinge a todos, gestores e capacitados;

[...] a chamada para a identificação por curso de treinamento nos é acessível mas as informações referente aos critérios para esta identificação não é muito clara, sobretudo com relação à importância do treinamento para a instituição.

Por fim, constatou-se nessa primeira etapa do Processo de Treinamento a existência de uma lacuna significativa a ser tratada, a fim de que esta possa buscar as reais necessidades de treinamento, atingindo às diretrizes do Plano de Capacitação, sob a ótica da tríade que é referência para atender de fato os objetivos institucionais.

Cabe resgatar o alerta de Felipe (2006) quando chama a atenção para as falhas ou incorreções de rumo e perspectiva, nessa primeira fase que, por certo, comprometerá a qualidade sequente do Processo de Treinamento, à medida que também, nesse contexto, aplica-se à premissa do começou errado, acaba errado.

Apresentados os resultados, análise e interpretação sobre o Levantamento de Necessidades de Treinamento, na sequência, aborda-se sobre o Planejamento e Execução do Processo de Treinamento.

4.5.2.2 Resultados do Planejamento e Execução do Processo de Treinamento

Agora, parte-se para apresentação, análise e interpretação dos questionamentos sobre o Planejamento e Execução do Processo de Treinamento, na visão dos Gestores da DCAF, atual SEGESP/CCP – Coordenadoria de Capacitação de Pessoas (GP1) e Treinados – STAs. Quando da indagação ao gestor sobre quais fatores motivam a reedição de um curso de treinamento. Ele respondeu:

GP1: Os cursos gerenciados pelo setor de gestão de pessoas são reeditados de acordo com a necessidade institucional, sustentado em alguns instrumentos (levantamento de necessidade de capacitação (LNC), avaliação do desempenho dos servidores em estágio probatório, solicitação dos diretores das unidades etc.). Caso o curso não seja bem avaliado pelos participantes, por meio do questionário de ação e reação, e havendo necessidade de reeditá-lo, reestrutura-se o curso ou troca-se o ministrante.

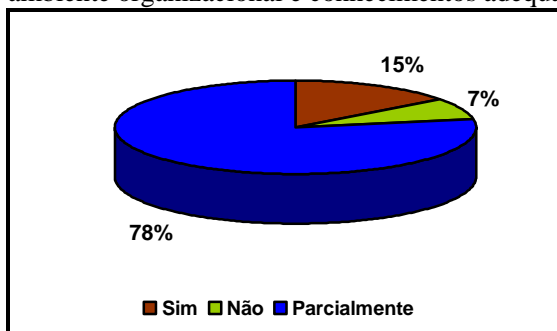
Na sequência, questionou-se sobre o setor de Gestão de Pessoas da UFSC, quando do planejamento para a oferta de cursos, se ele procura atender a todas as linhas de desenvolvimento previstas no Art. 3º da Portaria Normativa Nº 17 GR/2008.

GP1 respondeu que:

GP1: Tem existido um esforço da instituição em estar oferecendo, de forma continuada, cursos de capacitação de acordo com as linhas de desenvolvimento previstas na Portaria Normativa Nº 017/GR/2008, que são: iniciação ao serviço público; formação geral; educação formal; gestão; inter-relação entre ambientes e, por fim, a específica. Reafirma que a linha de gestão é a que menos tem sido explorada apesar de ser considerada de fundamental importância para a manutenção/equilíbrio de qualquer processo institucional.

Na indagação aos treinados – STAs – foi questionado a sua percepção quanto ao conteúdo dos cursos realizados, se eles contemplam a formação para o exercício do cargo, para atuação em seu ambiente organizacional e os conhecimentos necessários para o exercício da sua função. Os resultados estão representados no gráfico **15**, onde 78% ficou na parcialidade, 15% afirmou e 7% negou que o conteúdo contempla a formação ao exercício do cargo.

Gráfico 15: Percepção dos conteúdos dos cursos (formação, ambiente organizacional e conhecimentos adequados).



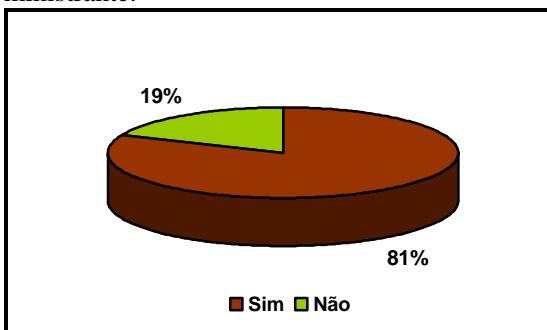
Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Quando questionado ao GP1, se os ministrantes dos cursos de treinamento podem interferir no resultado dos cursos por eles ministrados, ele fez a seguinte colocação:

GP1: Os ministrantes são selecionados com prudência, por meio dos dados obtidos no Sistema Gestor de Capacitação e entrevista que é realizada posteriormente. O setor de gestão de pessoas encarrega um de seus colaboradores para a coordenação de cada curso oferecido, sendo uma de suas atribuições o acompanhamento da turma do início ao término do curso. Apesar de toda cautela, considera ser possível a interferência dos ministrantes no resultado dos cursos.

Alinhados a essa temática, o posicionamento dos treinados – STAs – referentes ao amplo domínio didático pedagógico e de conteúdo, promovendo troca de experiências com os treinandos, motivando e facilitando, assim, a transmissão do conteúdo por parte do instrutor ministrante dos cursos realizados, foi o que 81% afirmou, para estes os instrutores têm amplo domínio didático-pedagógico e de conteúdo; e 19% entendem que os instrutores não têm o domínio, conforme representado no gráfico 16.

Gráfico 16: Domínio didático pedagógico e de conteúdo pelo ministrante.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Sobre os critérios utilizados para o recrutamento e seleção dos ministrantes dos cursos de treinamento, GP1 relatou que:

GP1: O recrutamento e a seleção de ministrantes para cursos de capacitação na UFSC obedecem ao estabelecido na Portaria nº 027/DDPP/2007, enfatizando que, os pré-requisitos para a candidatura, de acordo com a Portaria são: ser servidor técnico-administrativo ou docente da UFSC, ativo e possuir formação acadêmica e/ou experiência profissional requerida para o curso que se propõe a ministrar. Os interessados devem se cadastrar no sistema gestor de capacitação e, quando da necessidade, o setor de gestão de pessoas faz uma chamada aos cadastrados para uma entrevista, classificando o que tiver maior potencial. Em casos muito específicos, em termos de área de atuação, a UFSC pode encaminhar colaboradores a prestarem capacitação em outras instituições. Com relação aos custos gerados, acredita-se que o preço é baixo em relação ao impacto no orçamento. Entende-se ser um investimento, e não uma despesa.

Pergunta-se ao GP1 a sua percepção sobre o aporte, em linhas gerais, do processo de treinamento realizado na UFSC, quanto à qualificação e didática dos instrutores; à qualidade do material, equipamentos e instalações; ao apoio administrativo; à divulgação do

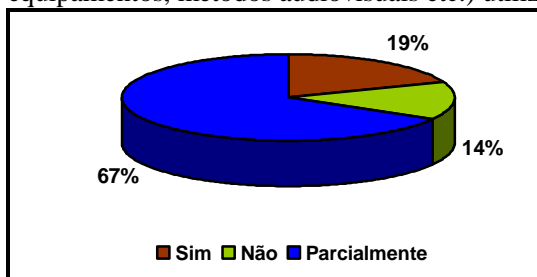
programa de treinamento e cooperação dos chefes e dirigentes da UFSC.

O relato dele pondera que:

GPI: O processo de treinamento realizado na UFSC ainda carece de alguns ajustes, mas aos poucos está sendo conduzido para o que se considera o ideal, em termos de avaliação, teoria/prática, entre outros. A equipe do setor de pessoas entende, baseada na avaliação de reação dos treinados, bem como no conhecimento que tem de sua estrutura e do potencial de seus ministrantes, que o aporte (administrativo, técnico, intelectual, de equipamentos, de infraestrutura etc.) está atendendo satisfatoriamente o programa de capacitação.

Do questionamento aos treinados – STAs – quanto aos recursos (material didático, instrutor, equipamentos, métodos audiovisuais etc.) utilizados em cursos de treinamento realizados, se propiciaram ou foram adequados à aplicação da teoria e da prática, reforçando o ensino aprendizagem, 67% respondeu que esses recursos atendem parcialmente, 19% afirmou serem adequados ao ensino aprendizagem e 14% considera que os recursos são ineficientes, conforme demonstra-se no gráfico 17.

Gráfico 17: Recursos (material didático, instrutor, equipamentos, métodos audiovisuais etc.) utilizados em cursos.

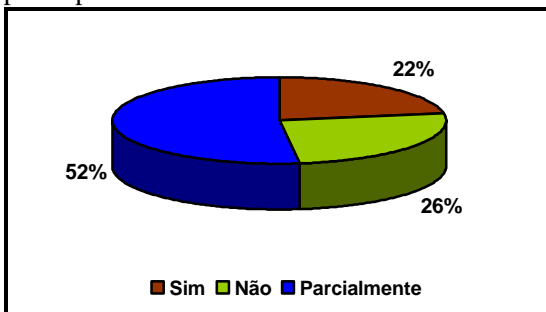


Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Questionamentos complementares foram feitos aos treinados – STAs – a fim de subsidiar os resultados e conclusões desta etapa do Processo de Treinamento.

Considerou-se pertinente indagar sobre a homogeneidade das turmas, ou seja, se os participantes, colegas em treinamentos, de modo geral estão no mesmo nível de necessidade de treinamento. Esta resposta compilada está representada no gráfico **18**, onde 52% respondeu que o nível de necessidade é variável, 26% afirmam que os colegas não têm o mesmo nível de necessidades e 22% consideram existir a homogeneidade.

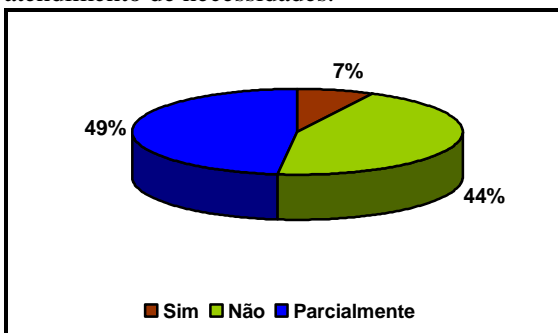
Gráfico 18: Nível de necessidade de treinamento dos participantes.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Sobre a periodicidade com que os cursos de treinamento de seu interesse são ofertados, atendem as suas necessidades, conforme representado no gráfico **19**, 49% optou afirmar que a periodicidade com que os cursos são ofertados atendem parcialmente a sua necessidade, 44% consideram não atender e 7%, apenas, confirmam o atendimento.

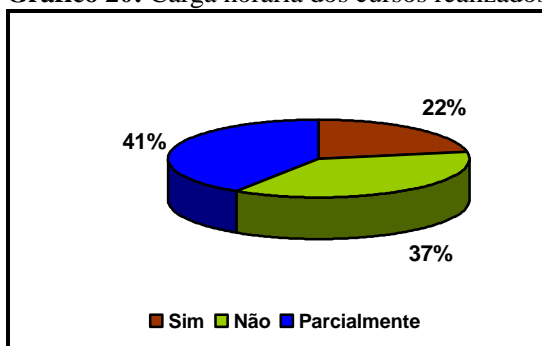
Gráfico 19: Periodicidade de oferta dos cursos, interesse e atendimento de necessidades.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Da carga horária dos cursos realizados, se eles foram suficientes para a aprendizagem dos conteúdos proposto pelo programa, chegou-se aos resultados expressados no gráfico **20**, demonstrando que 22%, apenas, afirmam que a carga horária dos cursos é suficiente para aquisição do conhecimento, 37% alegam que ela não é o suficiente para o alcance da aprendizagem e 41% entendem que a carga horária atende parcialmente o conteúdo do curso.

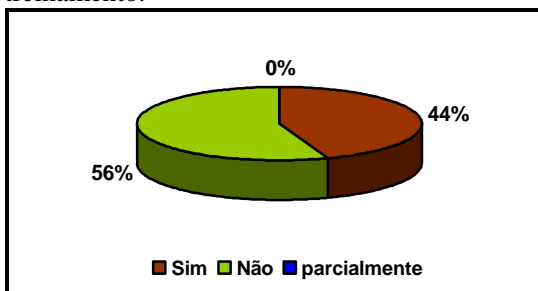
Gráfico 20: Carga horária dos cursos realizados.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

A visão dos treinados – STAs – ao que se refere, quando da aplicabilidade no ambiente de trabalho do que foi aprendido nos cursos de treinamento, caso necessite de ajuda, se eles têm algum suporte seja do instrutor ou da equipe de gestores de treinamento, obteve-se as informações representadas no gráfico **21**, com 56% negando por qualquer suporte, seja do instrutor ou da equipe de gestores e 44% afirma ter apoio após a realização dos cursos.

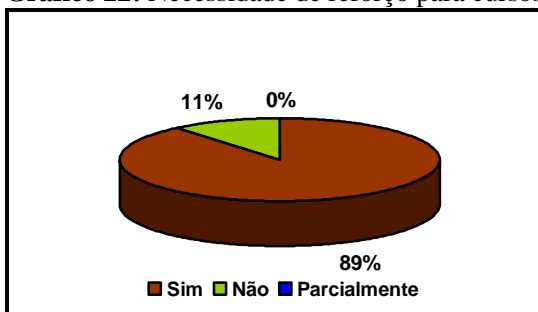
Gráfico 21: Suporte dos instrutores ou equipe de gestores de treinamento.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Se os cursos realizados carecem de reforços para serem aplicados na sua totalidade, foi respondido por 89% dos entrevistados que sim e 11% afirmou que não há necessidade de reforços, conforme representado no gráfico 22.

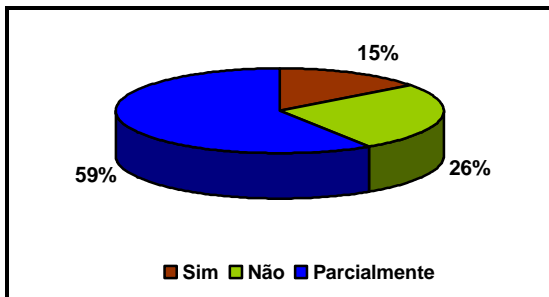
Gráfico 22: Necessidade de reforço para cursos realizados.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Questionados se consideram que o aporte administrativo do setor de Gestão de Pessoas atende às suas necessidades acerca do Processo de Treinamento, os resultados, representados no gráfico 23, informam que 59% afirmam que o aporte atende parcialmente, 26% alegam não atender e 15% consideram que atende às suas necessidades.

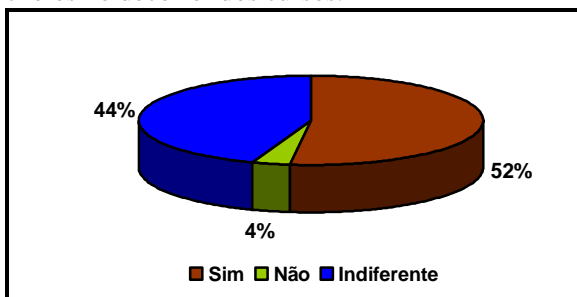
Gráfico 23: Aporte administrativo do setor de Gestão de Pessoas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Indagados sobre a existência, por parte de seus chefes, de cooperação, estímulo e incentivo no decorrer dos cursos realizados, 52% afirmaram que sim, 44% ficaram indiferentes e 4% negaram, conforme demonstra-se no gráfico 24.

Gráfico 24: Cooperação, estímulo e incentivo por parte dos chefes no decorrer dos cursos.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Seguindo a mesma lógica da etapa anterior, solicitou-se aos treinados – STAs – que mencionassem pontos positivos, pontos negativos e pontos que pudessem ser melhorados no Planejamento e Execução do Processo de Treinamento da UFSC. Os resultados estão expressos a seguir:

a) Pontos positivos do Planejamento:

- Oportunidade de treinamento;
- Trabalhamos numa Instituição que oportuniza os

trabalhadores para uma melhor capacitação e qualificação;

- Os horários são alocados dentro do horário de expediente, favorecendo aqueles que realizam outras atividades fora de seu horário de trabalho;
- A periodicidade com que os cursos são ofertados possibilita a realização de vários cursos de treinamento dentro de um espaço de tempo razoável, acompanhando, a meu ver, as carências que surgem ao longo do tempo em decorrência da demanda de novos modelos de gestão.

b) Pontos negativos do Planejamento:

- Curso de treinamento com carga horária muito reduzida. Por exemplo, o Curso UFSC sem papel foi ministrado muito superficialmente, apesar de ser um curso importante para toda comunidade universitária. O ministrante proferiu o curso de forma muito rápida, tendo em vista a quantidade conteúdo para seu curto espaço de tempo. Cargas horárias de cursos reduzidas comprometem o bom andamento;
- Os meus chefes nunca fizeram uma solicitação, nunca fizeram uma sugestão de cursos de treinamento para eu fazer;
- Falta uma motivação, iniciando pela Secretaria de Gestão de Pessoas, pelos gestores imediatos para elaborar o planejamento, a partir dos dados coletados no levantamento de necessidades;
- Foram recrutadas pessoas de diferentes funções para o mesmo treinamento;
- Nem todos os interessados em realizar os cursos são chamados. Em alguns cursos há bem mais demanda do que oferta de vagas;
- A maioria dos cursos que realizei não são voltados ao exercício do treinamento, no que se refere à prática das atividades realizadas nas rotinas de trabalho;
- A carga horária dos cursos ofertados não são suficientes para um bom aproveitamento do conteúdo;
- Os cursos de treinamento embora sejam ofertados, não atendem as nossas necessidades, por

consequência não melhoraram os serviços oferecidos pela UFSC;

- Os conteúdos do que aprendemos na grande maioria das vezes, quando vamos aplicar no dia-a-dia ainda precisam de uma reciclagem ou ajuda dos instrutores, uma nova explicação do que aprendemos, isso não acontece, fizemos o curso e depois temos que nos virar na prática;
- A Carga horária dos cursos devem ser ampliadas para a maioria dos cursos de treinamento que realizamos, ou que seja feito outro curso como se fosse módulo 1, 2, 3 etc. assim poderíamos tirar nossas dúvidas e teríamos mais familiaridade com os cursos nos módulos seguintes.

c) Pontos que podem ser melhorados no Planejamento:

- Levar o conhecimento e a importância do treinamento dos trabalhadores da UFSC. Todo o trabalhador deve participar sempre de treinamentos para melhor desenvolver as suas funções;
- Motivar todos os técnico-administrativos e docentes ao processo de levantamento de necessidades, enfatizando a importância dessa etapa do processo de planejamento;
- Motivar os técnico-administrativos e docentes para fazer os cursos programados pela Instituição;
- Se fossem recrutadas pessoas com as mesmas funções, certamente haveria um maior aproveitamento do curso, tendo em vista que as necessidades e dificuldades seriam muito semelhantes;
- Os cursos deveriam ser oferecidos com mais frequência, para que quem não tenha realizado o curso poder ter a oportunidade de fazê-lo em outra ocasião;
- Alguns cursos deveriam ser ministrados dentro das unidades de trabalho para que o conteúdo se molde à realidade prática de trabalho;
- Ministrar treinamento por centro de ensino;
- Elaborar treinamento dentro da necessidade de cada função, com o fim de satisfazer, por exemplo, às necessidades de treinamento para as secretarias de

pós-graduação;

- Ampliar a carga horária de alguns cursos;
- Oferecer um apoio técnico após realizarmos um curso para atender as possíveis dúvidas quando formos aplicar na prática o que aprendemos na teoria;
- Um dos pontos a ser melhorado na minha visão, é fazer com que os gestores sejam forçados a fazerem cursos de treinamento, assim eles verão a importância do treinamento, estimulando a nós, os seus subordinados, para a realização de cursos.

d) Pontos Positivos da Execução:

- O pessoal administrativo oferece um bom suporte durante a execução do processo de treinamento;
- Os instrutores têm domínio do conteúdo daquilo que estão explicando.

e) Pontos Negativos da Execução:

- Falta de vagas em muitos cursos de treinamentos;
- Há muita teoria mas pouca prática; normalmente, o servidor apenas vai praticar o que viu na teoria quando voltar para seu local de trabalho;
- Não há um acompanhamento posterior no sentido de tirar dúvidas do servidor que surgem no seu dia-a-dia de trabalho;
- Substituição de palestrantes de última hora;
- Material didático geralmente deixa a desejar;
- Os recursos de material didático, equipamentos como computadores e afins, estão ultrapassados para que possamos realizar na prática o que aprendemos na teoria;
- Os cursos que realizamos, na maioria deles, têm conteúdos divorciados da real necessidade para a realização de nossas funções no ambiente onde trabalhamos;
- Não existe uma troca de experiência dos colegas em treinamento. O instrutor conduz todo o curso.

f) Pontos que podem ser Melhorados na Execução:

- Motivar os docentes e técnico-administrativos para ministrar cursos de treinamentos;
- Muitos cursos poderiam ser oferecidos a partir do conhecimento e de experiências do cotidiano laboral;

- É interessante recriar o ambiente de trabalho do servidor no treinamento, com computadores e programas, para que o servidor consiga visualizar melhor a teoria;
- Poderia ser criado um serviço para atendimento do servidor quanto às dúvidas que surgem no dia-a-dia no trabalho, sobre o que foi aprendido no treinamento;
- Evitar ao máximo possível substituir os palestrantes em cima da hora, isto dá uma insegurança para quem vai substituí-lo e para quem participa do curso;
- Treinamento logo após a contratação, principalmente em questões básicas de trabalho;
- Cursos oferecidos com mais frequência.
- Poderia existir um suporte ou um curso de manutenção aos colaboradores que já realizaram um curso, mas gostariam de continuar aprendendo sobre o tema do curso, ou tirar dúvidas práticas após tentar aplicar o conteúdo teórico em sua rotina de trabalho, para um reforço. Seria um reforço para que o treinamento se tornar-se realmente eficaz;
- Melhorar o material didático, equipamentos para que no momento em que estivermos realizando o curso, a teoria seja aplicada ainda em curso. Assim, haverá um melhor aproveitamento lá no dia-a-dia do que aprendemos no curso;
- Ofertar os cursos com conteúdos que atendam as reais necessidades das atividades por nós desenvolvidas;
- Promover simulações das nossas experiências práticas, compartilhando as dificuldades que enfrentamos no nosso ambiente de trabalho. Acho que a turma fica mais motivada para realizar mais cursos e aprendem não apenas com os instrutores, mas também com os colegas que ajudam no aprendizado de toda a turma e também do instrutor, que poderá trazer novos recursos na realização do curso em novas turmas.

4.5.2.2.1 Análise e interpretação dos resultados apresentados na etapa do Planejamento e Execução

Resgata-se o dizer de Macian (1987, p. 35) de que o planejamento “é um processo desenvolvido a partir do conhecimento da realidade, que envolve análise de eficácia e eficiência, metas e prazos, permitindo a tomada de decisões sobre as ações a implementar”. Sobre a execução, a autora (1987) pondera que é a etapa que está intimamente ligada ao planejamento, e é neste momento que se põe em prática o que foi previamente estabelecido.

O planejamento para a oferta de cursos de treinamento, segundo a metodologia de Boog (2006), deve seguir etapas, dentre elas, quantificar o treinamento necessário; classificar as necessidades quanto ao conteúdo; eleger a metodologia para cada necessidade de treinamento; documentar os eventos de treinamento; identificar os recursos internos e externos a serem mobilizados; orçar os investimentos e apresentar o plano de treinamento para obter aprovação.

O que se pode identificar, por meio dos resultados anteriormente apresentados, é que o setor de gestão de pessoas cultua os instrumentos de coleta de informações, entre eles o levantamento de necessidade de treinamento, como ajustados à realidade institucional e também como resultante da elaboração participativa como preconiza o Plano. Que este último é preparado dentro das linhas de desenvolvimento estabelecidas na Portaria Normativa Nº 017/GR/2008, com pouca abrangência na linha de gestão, apesar de enfatizar a sua importância. Porém, esta não foi a sensação do pesquisador, ao identificar que a etapa de levantamento de necessidades não acontece como deveria acontecer, comparado ao que se levantou na teoria, visto o pouco esclarecimento e envolvimento por parte dos envolvidos.

Esta sensação do pesquisador é consolidada pelos resultados do levantamento de necessidades e a ratificação de Boog (2006) com os demais autores, anteriormente mencionados, de que:

[...] a cooperação dos gestores, chefes e dirigentes da organização é extremamente necessária para que o módulo de treinamento tenha êxito. Essa cooperação não está em autorizar o treinando a fazer qualquer módulo de treinamento, e sim em verificar se o módulo está alinhado com os interesses institucionais e também com as atribuições do cargo ou função do treinando. Para

que tal cooperação seja de fato efetiva, os chefes e gerentes necessariamente devem conhecer o processo de treinamento de forma integral.

Neste contexto, considera-se que a etapa do planejamento do processo de treinamento já se inicia prejudicada.

Quanto ao conteúdo dos cursos realizados, observou-se que a ampla maioria, 78% dos treinados, considera que ele atende parcialmente à formação para o exercício do cargo, para a atuação em seu ambiente organizacional e os conhecimentos necessários para o exercício da sua função.

Este resultado pode ser entendido a partir de alguns pontos negativos apresentados pelos treinados para esta etapa:

[...] a maioria dos cursos que realizei não são voltados ao exercício do treinamento, no que se refere à prática das atividades realizadas nas rotinas de trabalho;

[...] os cursos de treinamento, embora sejam ofertados, não atendem as nossas necessidades, por consequência não melhoraram os serviços oferecidos pela UFSC.

Entende-se que o conteúdo dos cursos devam ser elaborados de forma a atender diretamente o objetivo do treinamento e não ser pautado na generalização indiscriminada. Para tanto, é fundamental que exista uma análise criteriosa por parte de todos os envolvidos, de forma a subsidiar uma avaliação da real necessidade do curso para a equipe e a partir daí estabelecer parâmetros realistas que venham atender àquelas demandas. O resultado da pesquisa referente ao conteúdo de cursos de treinamento oferecidos na UFSC, leva a crer que ele é desenvolvido para atender a demanda de forma generalizada, não atentando às particularidades.

Quando se trata de planejamento do processo de treinamento, um ponto interessante a se destacar é o papel dos instrutores, por serem estes as peças fundamentais ao cumprimento dos objetivos do processo.

Quanto a essa questão, Carvalho *et al.* (2012) afirma que a qualificação dos instrutores deverá possuir certas características pessoais, como: facilidade de relacionamento, interesse pelo assunto, fluência na comunicação etc. Que a didática dos instrutores é relevante para o aprendizado. Que ela deve impulsionar o interesse dos treinandos

pelo conteúdo, facilitando e agilizando a assimilação das informações. Alega também que, o treinamento torna-se viável por meio do processo de inter-relacionamento, no qual o instrutor não somente orienta o treinando, mas também o incentiva em função do processo de desenvolvimento a que está sendo submetido, favorecendo igualmente a participação do aluno.

Por meio do resultado de que 81% dos treinados – STAs – consideram que os instrutores têm amplo domínio didático pedagógico e de conteúdo, promovendo troca de experiências com os treinandos, motivando-os, facilitando assim, a transmissão do conteúdo, verifica-se que a prática, neste contexto, está atendendo à teoria apresentada por Carvalho *et al.* (2012), o que é muito bom, pois o próprio setor de pessoas reconhece que o desempenho dos ministrantes pode interferir no resultado dos cursos, e se assim for, esta influência estará sendo positiva. Com certeza, isto é reflexo da cautela e seriedade dos gestores de pessoas quando da seleção dos instrutores.

Resgata-se, aqui, a afirmativa de Carvalho *et al.* (2012, p. 204) de que

pouco adianta a uma organização manter custosas e atraentes instalações de treinamento, bem como exelentes programas de capacitação e métodos e técnicas de formação atualizadas se, ao mesmo tempo, não contar com um corpo de instrutores eficientes.

O recrutamento e seleção de instrutores, pode-se dizer que, de fato, é um processo complexo. É difícil de se agregar um grupo de instrutores eficientes que atendam as reais necessidades de uma organização. Na UFSC, os resultados correlatos a este tema apontaram pelo sucesso.

Outro dado que agrega ao processo de ensino aprendizagem durante a realização do curso de treinamento é a relação teoria/prática, aumentando o desempenho do treinado. Marras (2009) afirma que, para se aplicar teoria/prática no processo de treinamento, são necessários cuidados relevantes, por estarem sustentados em planejamento prévio, para que desta forma possam oferecer recursos material, equipamentos e instalações, adequados.

Neste quesito, 67% dos treinados – STAs – responderam que os recursos oferecidos pela UFSC para viabilizar o aprendizado simultâneo – teoria/prática – nos cursos de treinamento atendem parcialmente. Tal

situação já foi identificada pelo setor de pessoas por meio da avaliação de reação.

A parcialidade ficou em destaque evidenciada pela falta da parte prática, o que pode ser materializado em algumas considerações dos STAs, sobre os pontos que podem ser melhorados na execução do treinamento, a saber:

[...] Há muita teoria mas pouca prática; normalmente, o servidor apenas vai praticar o que viu na teoria quando volta para o seu local de trabalho;

[...] promover simulações das nossas experiências práticas, compartilhando as dificuldades que enfrentamos no nosso ambiente de trabalho;

[...] Poderia existir um suporte ou um curso de manutenção aos colaboradores que já realizaram um curso, mas gostariam de continuar aprendendo sobre o tema do curso, ou tirar dúvidas práticas após tentar aplicar o conteúdo teórico em sua rotina de trabalho para um reforço. Seria um reforço para que o treinamento torne-se realmente eficaz;

[...] melhorar o material didático, equipamentos para que no momento em que estivermos realizando o curso, a teoria seja aplicada ainda em curso. Assim, haverá um melhor aproveitamento lá no dia-a-dia, do que aprendemos no curso;

[...] alguns cursos deveriam ser ministrados dentro das unidades de trabalho para que o conteúdo se molde à realidade prática de trabalho.

O entendimento sobre o aporte em linhas gerais, do processo de treinamento, é unânime pela falta do método teórico/prático, podendo ser percebido facilmente com o depoimento de GP1, ao alegar que o processo de treinamento realizado na UFSC

Ainda carece de alguns ajustes, mas aos poucos está sendo conduzido para o que se considera o ideal, em termos de avaliação, teoria/prática, entre outros. A equipe do setor de pessoas entende,

baseada na avaliação de reação dos treinados, bem como no conhecimento que tem de sua estrutura e do potencial de seus ministrantes, que o aporte (administrativo, técnico, intelectual, de equipamentos, de infraestrutura etc.) está atendendo satisfatoriamente o programa de capacitação.

Embora sejam os instrutores reconhecidos pela sua eficiência, a inexistência da teoria/prática nos cursos de treinamento talvez seja um dos pontos que contribua para que a ampla maioria, 89% dos treinados, considere que os cursos necessitam de reforços para serem aplicados na sua totalidade.

Macian (1987) sustenta que, ao planejar um programa de treinamento, a partir do levantamento de necessidades, um dos fatores para que o curso oferecido abranja uma maior dimensão, é distribuir o grupo de treinandos por área, por nível de instrução, compatibilidade com o cargo, pela classificação de necessidades por ordem de prevalência entre outras tarefas, viabilizando a sua realização.

Verificaram-se na UFSC fatores importantes que devem ser avaliados quando da elaboração do planejamento e da execução de um plano de treinamento, como: a homogeneidade das turmas, ou seja, se os participantes, colegas em treinamentos estão no mesmo nível de necessidade de aprendizagem – onde no resultado desta pesquisa a minoria, 22% considerou existir a homogeneidade e 52% entendem que a uniformidade pela necessidade de treinamento entre os pares é parcial.

Um dos fatores que pode levar os respondentes à parcialidade sobre os cursos não estarem sendo oferecidos no mesmo nível de necessidade podem ser ratificados com os relatos a seguir, apresentados como pontos que podem ser melhorados nos planejamentos:

[...] se fossem recrutadas as pessoas com as mesmas funções, certamente haveria um maior aproveitamento do curso, tendo em vista que as necessidades e dificuldades seriam muito semelhantes;

[...] elaborar treinamento dentro da necessidade de cada função, com o fim de satisfazer, por exemplo, às necessidades de treinamento para as secretarias de pós-graduação.

No que se refere ao atendimento às diversas categorias a um só tempo, independentemente de uma hierarquia de atendimento, Carvalho e Nascimento (2004) alertam que, ao planejar um programa de treinamento, as pessoas que deliberam sobre o curso a ser oferecido, quando e a quem oferecer, deverão seguir uma ordem de prioridades pré-estabelecidas, objetivando o cumprimento do que foi identificado quando do Levantamento de Necessidades de Treinamento, pois o descumprimento desta sequência de prioridades identificadas poderá levar o processo ao fracasso. Esta realidade pode desfavorecer o aprendizado, assim como os percentuais muito relevantes, apontando para a parcialidade acerca da periodicidade com que são ofertados os cursos – 48%; das cargas horárias dos cursos realizados serem ou não o suficientes 41%; do aporte administrativo do setor de Gestão de Pessoas durante todo o processo 59%.

Resgatando-se neste momento a literatura, Carvalho e Nascimento (2004) alegam que os prazos a serem aplicados nos cursos ou módulos de treinamento carecem de muita atenção por parte dos instrutores quando da elaboração dos planos de ensino, pois o tempo aplicado na sua realização pode comprometer o seu objetivo, respeitando os limites individuais ou do grupo. Significa dizer que, segundo o autor, cada vez mais as diferenças individuais no treinamento são confirmadas no decorrer do tempo. Contudo, o tempo despendido em treinamento não deve ser o foco de preocupação dos gestores, mas sim, o resultado que eles oferecem à organização, por se tratar de um investimento e não de uma despesa.

Analisando-se esta situação, observa-se que ao se planejar um programa de treinamento, segundo Macian (1987), com o envolvimento de todos, poder-se-iam evitar alguns percalços que são insignificantes comparado a todo o processo, podendo-se diminuir significativamente esses índices ora apresentados. Assim, entende-se que, ao se propor um programa de treinamento, de acordo com Macian (1987), é importante a abertura de canais de comunicação que proporcionem às chefias e aos participantes informações precisas sobre o verdadeiro sentido da proposta.

Mais uma vez, apresenta-se os depoimentos dos STAs sobre pontos a serem melhorados nessa etapa do processo, os quais sustentaram a parcialidade nas questões anteriormente trabalhadas:

[...] poderia ser criado um serviço para atendimento do servidor quanto às dúvidas que surgem no dia-a-dia no trabalho, sobre o que foi

aprendido no treinamento;
[...] a carga horária dos cursos devem ser ampliadas para a maioria dos cursos de treinamento que realizamos, ou que seja feito outro curso como se fosse módulo 1, 2, 3 etc. assim poderíamos tirar nossas dúvidas e teríamos mais familiaridade com os cursos nos módulos seguintes;

[...] curso de treinamento com carga horária muito reduzida. Por exemplo, o Curso UFSC sem papel foi ministrado muito superficialmente, apesar de ser um curso importante para toda comunidade universitária. O ministrante proferiu o curso de forma muito rápida, tendo em vista a quantidade de conteúdo para seu curto espaço de tempo. Cargas horárias de cursos reduzidas comprometem o bom andamento.

Cabe ressaltar o reconhecimento dos treinados – STAs – e Coordenadores GCs, pela disposição da UFSC em oportunizar o treinamento e qualificação de seus servidores, apesar de o processo ser incipiente em algumas ações.

Por fim, sobre esta etapa do processo, considera-se um fator de motivação, durante a realização do curso e pós-realização, o envolvimento da chefia, ao que se refere à cooperação, estímulo e incentivo no decorrer dos cursos realizados. Para esta questão, observou-se que uma metade dos treinados envolvidos nesta pesquisa percebem que existe esta participação das chefias e a outra metade que as chefias assumem posturas indiferentes durante e após a realização dos cursos. Considera-se, ainda, que este resultado é importante pela sua proporcionalidade, pois, pode-se deduzir que a metade das chefias desses treinados, no mínimo, não procedem a verificação dos resultados dos treinamentos.

Apresentados, analisados e interpretados os resultados sobre o momento de Planejar e Executar o Processo de Treinamento, finaliza-se com a seção que versa sobre a etapa de Avaliação do Processo de Treinamento.

4.5.2.3 Resultados da Avaliação do Processo de Treinamento

Iniciando a sequência de perguntas sobre Avaliação dos Processo de Treinamento, questionou-se, aos Gestores Coordenadores, se os cursos de treinamento na UFSC, após sua realização, se devem ser avaliados. Suas respostas foram:

GC1: Sim, é claro. Entendo que os cursos de treinamento têm como objetivo o aperfeiçoamento do indivíduo para melhor desenvolver suas atividades. E quando da realização de curso de treinamento, no caso aqui na UFSC, tanto os servidores quanto os cursos devem ser avaliados com o intuito de verificar o alcance dos objetivos do treinamento;

GC2: O relato inicia com a indagação: Do que adianta investir em cursos de treinamento sem que se faça uma avaliação para ver se o retorno valeu a pena? Argumenta que avaliar qualquer investimento é uma prática indispensável. Argumenta ainda que, com a realização dos cursos de treinamento na UFSC, por ser esta uma instituição pública, não deve ser diferente, estes devem ser avaliados a fim de se verificar o alcance dos seus objetivos;

GC3: Sim. Entendo que ao oferecerem cursos de treinamento, a equipe gestora de pessoas tem um objetivo. Já ressaltai isso numa pergunta feita anteriormente, que o objetivo de qualquer processo de treinamento, incluindo o da UFSC, é buscar por meio da realização de cursos de educação profissional, a aprendizagem de novos conhecimentos para melhorar a qualidade de vida dos servidores e dos serviços por eles prestados. Sendo assim, é inevitável a realização de um processo avaliativo;

No momento seguinte, lhes é questionado se, enquanto gestores procuram de alguma forma conhecer os efeitos que os cursos de treinamento promoveram sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes dos STAs da UFSC. As respostas foram:

GC1: Sim. Procura de alguma forma conhecer os efeitos que os cursos de treinamento promovem sobre os STAs, em vários aspectos. Percebe os efeitos do treinamento ao solicitar algum serviço aos STAs que realizaram cursos de treinamento – atendem de maneira eficiente aquilo que antes da realização do curso não tinha habilidade para realizar; vejo que ficam mais motivados para realizarem suas atribuições além de compartilhar com os colegas o que aprenderam. Isto para mim ficou nítido na minha gestão enquanto coordenador. Ainda em decorrência da percepção sobre os cursos de treinamento, o entrevistado lamenta que a UFSC não aproveite, em algumas situações, a massa crítica que ela mesma forma. Acredita que há servidores que se afastam para formação e, no seu retorno, exercem funções desconectadas à qual foi habilitado;

GC2: O entrevistado destaca sua percepção em torno dos efeitos que os cursos de treinamento promovem na qualidade dos serviços prestados e no desempenho dos servidores, após realizarem cursos de treinamento avaliados e autorizados por ele. Segundo o respondente, esta realidade pode ser observada e constatada de forma direta por meio do convívio diário. Entendo que se os STAs não adquirissem as habilidades necessárias para utilizar os conhecimentos oferecidos por esses cursos, já teriam “travado” o andamento da secretaria da coordenação dos cursos;

GC3: Nunca elaborou um processo sistemático para conhecer os efeitos dos cursos de treinamento e o desempenho de STAs. Acredita que a melhor forma de diagnosticar o desempenho se dá através da observação direta, no cotidiano.

Ainda sobre os resultados dos cursos, foram questionados se foram consultados pelo setor de Gestão de Pessoas da UFSC sobre a contribuição dos cursos de treinamento no desempenho dos STAs, após a sua realização. Suas respostas foram:

GC1: Afirma que os responsáveis pela área de Gestão de Pessoas da UFSC nunca lhe procuraram para saber sobre o desempenho do servidor, pós-treinamento, durante sua gestão como coordenador de curso. Reconhece que isso é um problema grave, pois os STAs são liberados, fazem os cursos e nunca mais se fala nisso;

GC2: Alega nunca ter sido consultado pelo órgão competente da UFSC (Gestão de Pessoas) sobre a contribuição e o desempenho dos STAs após terem realizado cursos de treinamento por ele autorizados;

GC3: Em momento algum fui consultado pelo setor de Gestão de Pessoas da UFSC sobre a contribuição dos cursos de treinamento no desempenho do STAs. Considero que em ter-se solicitado um levantamento de necessidades a fim de suprir as deficiências de cada setor, que no mínimo exista uma consulta de forma a conhecer o resultado do treinamento, se atendeu ao seu objetivo – ratifico, o que não acontece aqui na UFSC.

Ainda lhes foi perguntado se os STAs de sua convivência, precisam estar se atualizando profissionalmente, de forma continuada. Eles responderam que:

GC1: Argumenta que servidores devidamente treinados terão melhores condições de dar respostas às demandas que aparecem. Enquanto gestor, ele entende que já é uma realidade a necessidade e a importância dos servidores estarem sendo treinados continuamente para atender à dinâmica das demandas que mudam com muita rapidez num curto espaço de tempo;

GC2: Obviamente que todos nós precisamos de uma educação e reeducação permanente, entendendo que os instrumentos com os quais trabalhamos são constantemente atualizados e aperfeiçoados. Neste sentido, os STAs da UFSC também devem acompanhar, atualizando-se

continuamente;

GC3: Afirma ter certeza de que os STAs precisam estar se atualizando profissionalmente. Tanto pela diversidade das funções quanto pelo surgimento de novas demandas e ferramentas de trabalho.

Para finalizar este bloco, que se refere à Avaliação do Processo de Treinamento, questionou-se aos Gestores Coordenadores se, gostariam de fazer mais algum comentário sobre o tema em questão. Complementaram dizendo:

GC1: Gostaria de registrar neste momento, que tenho consciência do quão importante é a participação dos gestores no processo de aperfeiçoamento dos servidores da UFSC. E, também, que os professores, que são ocupantes da maioria dos cargos de gestão na UFSC, por força legal, não foram preparados para exercer a função de gestão de pessoas, agregada às atribuições do gestor da área de ensino, a exemplo do coordenador de curso. Neste sentido, entendo que a UFSC tem que rever seus processos de gestão que é de suma importância para o desenvolvimento institucional;

GC2: Nunca tinha parado para pensar, com a importância que o tema exige, sobre o Processo de Treinamento na UFSC. Digo isso porque, após essa entrevista, pude perceber o quanto o processo ainda pode ser melhorado, se houver um maior empenho por parte dos envolvidos;

GC3: Vejo a UFSC como uma instituição complexa, funcionando de maneira muito específica. Atende aos diversos setores da sociedade que exigem conhecimentos especializados para o seu funcionamento, por ter cada um deles a sua especificidade.

Apenas dois questionamentos foram feitos ao Gestor da DCAF, sobre Avaliação do Processo de Treinamento. O primeiro, foi: Autores clássicos como Donald L. Kirkpatrick e Antony Crandell Hamblim, assumem que a avaliação do processo de treinamento deve acontecer

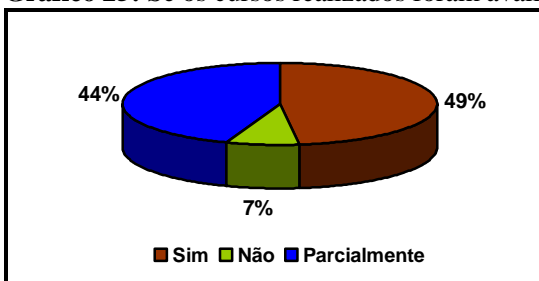
em 4 níveis buscando, assim, atender aos objetivos em que o treinamento foi planejado. São eles: Nível de avaliação de reação; Nível de avaliação de aprendizagem; Nível de avaliação de comportamento no cargo e Nível de avaliação de resultados. Nesta dimensão, relate como acontece a avaliação do processo de treinamento dos STAs na UFSC. A GP1 respondeu que:

GP1: Os cursos de capacitação gerenciados pelo setor de gestão de pessoas da UFSC são avaliados, ao final de cada curso, por meio de um questionário de avaliação e reação preenchido pelos capacitados. Pode-se considerar, também, para fins de avaliação o relatório apresentado pelo ministrante ao final de cada curso, bem como a percepção da equipe do setor de gestão de pessoas que gerenciou o curso. Em caso de oferta de curso fechado, para uma determinada unidade, que é uma constante, conta-se também com a avaliação dos gestores dessas unidades, os quais participam presencialmente. Quanto à avaliação sobre o impacto ou resultado do aprendizado, ainda está em estudo. Pretendem a curto prazo aplicar em alguns cursos previamente selecionados.

No segundo momento, foi perguntado se gostaria de fazer algum comentário adicional sobre o tema em questão. A GP1 acrescentou:

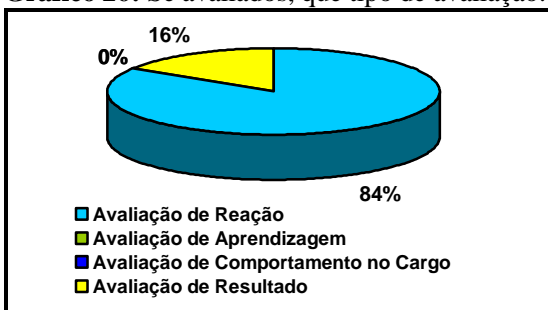
Digo apenas que ainda há muito que melhorar sobre o processo de treinamento na UFSC e, que se depender da equipe da DCAF, certamente terá em breve uma grande melhora.

Na Visão dos Treinados, sobre a Avaliação do Processo de Treinamento, em primeiro momento, abordou-se se os cursos de treinamento feitos foram de alguma forma avaliados, o que está representado no gráfico 25. Deles, 49% afirmou ter sido avaliado, 44% optou pela parcialidade e 7% negou ter havido qualquer tipo de avaliação.

Gráfico 25: Se os cursos realizados foram avaliados.

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

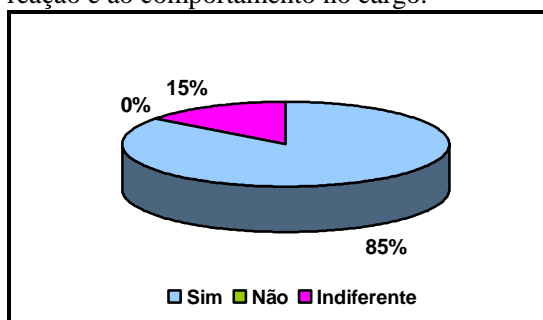
Dos respondentes que tiveram avaliação equivalente a 49% conforme gráfico 26, foi solicitado que identificassem quais avaliações ocorreram. Destes, 84% afirmou ter sido avaliado pela Reação e 16% pelos resultados. Não houve um respondente sequer que afirmasse ter sido avaliado pela aprendizagem adquirida ou pelo comportamento no cargo, conforme representado no gráfico 26.

Gráfico 26: Se avaliados, que tipo de avaliação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Questionados se eles devem ser avaliados quanto à aprendizagem, aos resultados, à reação e ao comportamento no cargo, 85% responderam que sim, deve acontecer avaliações dos diversos tipos e 15% ficou indiferente. Não houve quem negasse esta necessidade, conforme demonstra-se no gráfico 27.

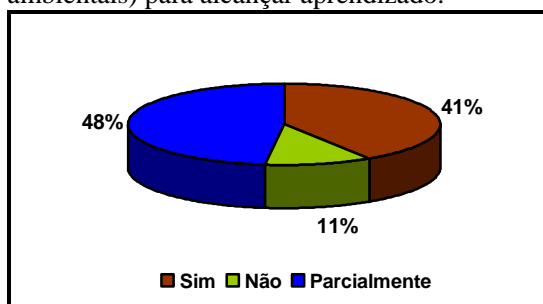
Gráfico 27: Avaliação quanto à aprendizagem, aos resultados, à reação e ao comportamento no cargo.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

No quesito sobre os recursos (humanos, materiais e ambientais) utilizados para a realização do curso de treinamento, se foram adequados e/ou influenciaram para que alcançassem o aprendizado desejado, teoria/prática, 48% optaram pela parcialidade, 41% responderam que sim e 11% negou, conforme demonstra-se no gráfico 28.

Gráfico 28: Recursos adequados (humanos, materiais e ambientais) para alcançar aprendizado.

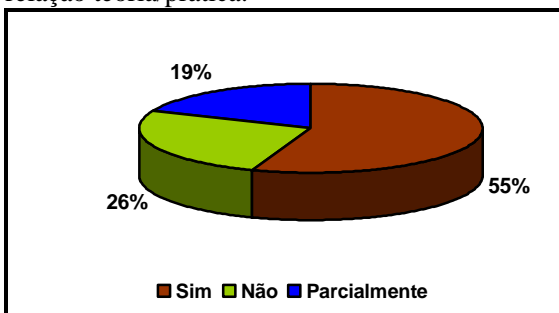


Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Quando os treinados foram questionados se já fizeram avaliação dos cursos realizados, no que se refere aos recursos humanos (instrutores), didática (sala; nº de alunos), carga horária, ambiente, ferramentas de tecnologia de informação – relação teoria/prática, 55% responderam sim, 26% não avaliou e 19% diz ter avaliado parcialmente,

dados estes representados no gráfico 29.

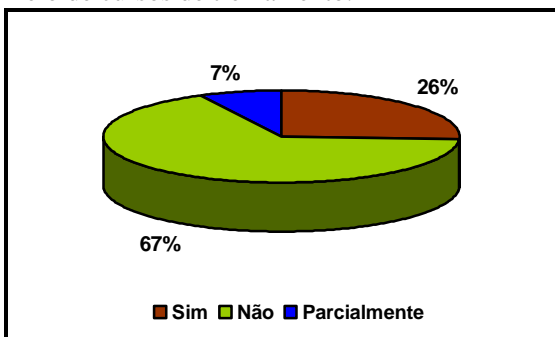
Gráfico 29: Avaliação dos recursos humanos, didática, carga horária, ambiente, ferramentas de tecnologia de informação, relação teoria/prática.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

No quesito que aborda se foram avaliados quanto à aprendizagem adquirida por meio de cursos de treinamento, representados no gráfico 30, 67% diz que não, 26% nega e 7% diz ter sido avaliado parcialmente.

Gráfico 30: Avaliação quanto à aprendizagem adquirida por meio de cursos de treinamento.

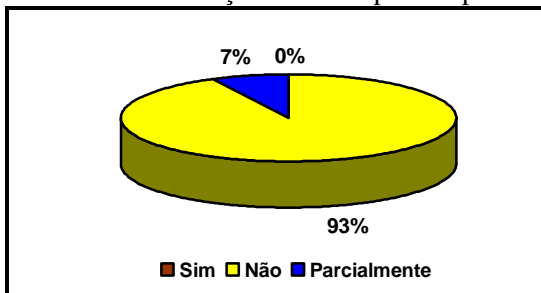


Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Quando questionados se já foram avaliados após terem realizado cursos de treinamento, sob a ótica da sua mudança de comportamento, para melhor desempenhar suas funções, responderam de forma expressiva, com 93% que não e 7% parcialmente. Não houve respondente que afirmasse ter sido avaliado quanto ao desempenho,

conforme demonstra-se no gráfico 31.

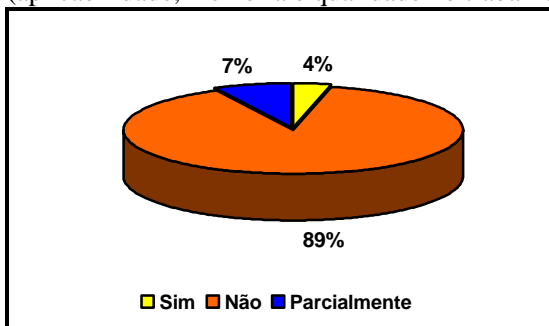
Gráfico 31: Avaliação de desempenho após treinamento.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Se após a realização dos cursos de treinamento, os gestores do setor de gestão de pessoas ou seu chefe imediato avaliaram de alguma forma a aprendizagem do treinamento, quanto à aplicabilidade, melhoria e qualidade no seu ambiente de trabalho, os respondentes disseram, como representados no gráfico 32, com maioria de 89% que não, 7% diz ter havido parcialmente e apenas 4% foi avaliado.

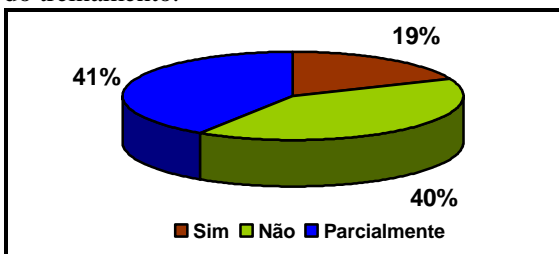
Gráfico 32: Avaliação da aprendizagem pelos gestores (aplicabilidade, melhoria e qualidade no trabalho).



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Quando questionados sobre a preocupação institucional com relação ao resultado do treinamento, 40% nega, 41% demonstrou que há parcialidade no processo e apenas 19% responderam que sim, como demonstra o gráfico 33.

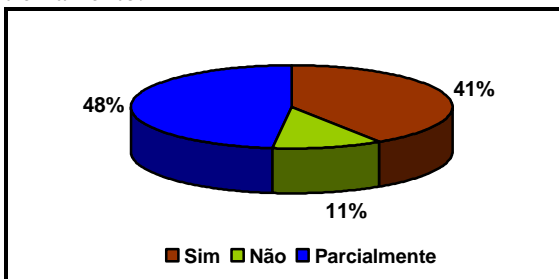
Gráfico 33: Preocupação institucional com relação ao resultado do treinamento.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

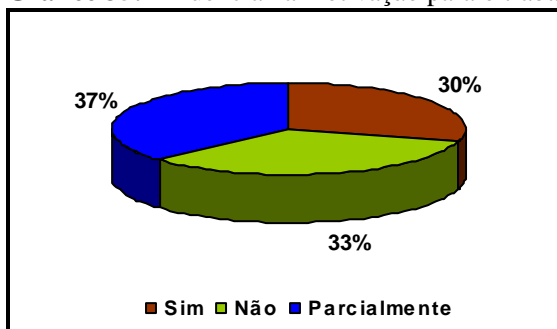
Sobre a qualidade do trabalho, se ele melhorou após a realização de cursos de treinamento, 48% acha que aconteceu de modo parcial, 41% diz que sim e 11% negou, conforme demonstra-se no gráfico 34.

Gráfico 34: Melhora de qualidade no trabalho após treinamento.



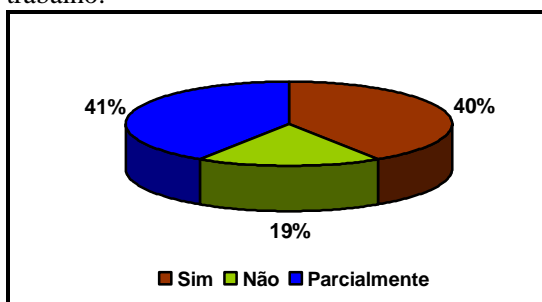
Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Questionados se o treinamento influenciou na motivação para o trabalho, 37% ficou na imparcialidade, 33% negou e 30% afirmou ter influenciado, conforme demonstra-se no gráfico 35.

Gráfico 35: Influência na motivação para o trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

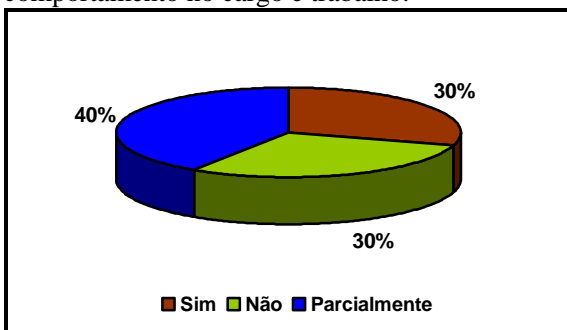
No tocante ao treinamento, se ele propiciou autoconfiança para a melhoria da qualidade do seu trabalho, 40% disseram que sim, 19% negou e 41% acha que foi parcial.

Gráfico 36: Autoconfiança para a melhoria da qualidade do trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Sobre a participação em cursos de treinamento, se houve influência nas mudanças de atitudes e comportamento no cargo, na rotina de trabalho, os entrevistados 30% responderam que sim, também 30% que não e 40% diz ter tido um resultado parcial, conforme demonstra-se no gráfico 37.

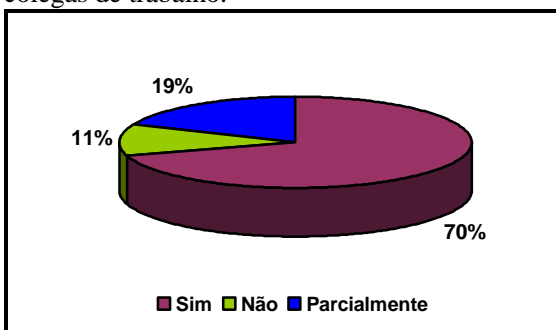
Gráfico 37: Influência nas mudanças de atitudes e comportamento no cargo e trabalho.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Foi questionado se compartilham os conhecimentos adquiridos em cursos de treinamento com seus colegas de trabalho, e 70% disseram que sim, 11% negou a socialização dos conhecimentos e 19% que partilha de forma parcial (gráfico 38).

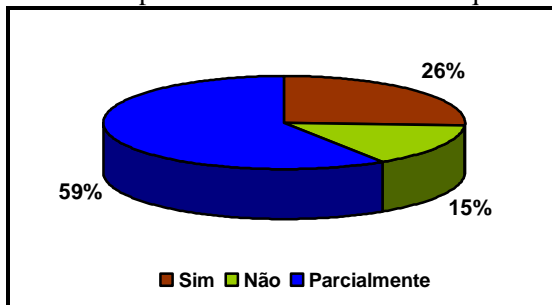
Gráfico 38: Compartilha os conhecimentos adquiridos com colegas de trabalho.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Dos recursos materiais e humanos disponíveis no ambiente de trabalho, se ele propiciou ou incentivou colocar em prática os conhecimentos adquiridos nos cursos de treinamento, 26% afirmou propiciar, 15% negou e 59% acha que há parcialidade no processo, conforme demonstra-se no gráfico 39.

Gráfico 39: Recursos materiais e humanos disponíveis, se estes incentivam praticar os conhecimentos adquiridos.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Para identificar contribuições que possam servir como base para as indagações anteriores, principalmente quanto aos expressivos ‘parciais’, solicitou-se que mencionassem pontos positivos; pontos negativos e pontos que podem ser melhorados na Avaliação do Processo de Treinamento na UFSC, conforme segue:

a) Pontos Positivos:

- Houve a aplicação de pelo menos um tipo de avaliação, a de reação;
- Um ponto importante da avaliação é a sua realização no momento em que o curso seja encerrado. Avalia-se imediatamente após a realização;
- A avaliação posterior do treinamento incentiva os servidores ao melhor aproveitamento do curso;
- Mesmo que curta, é realizada uma avaliação sobre diversos pontos do treinamento, podendo ser utilizada como ferramenta para aperfeiçoamento dos cursos;
- Corrigir erros;
- Aperfeiçoar modo de ministrar;
- A meu ver, mesmo que não o suficiente para avaliar os cursos oferecidos, o único ponto positivo é a existência da avaliação de reação.

b) Pontos Negativos:

- Desconheço o resultado do processo de avaliação de treinamento. O resultado de um processo de avaliação deve ser divulgado;

- A avaliação coletiva e oral não permite que muitos expressem sua verdadeira opinião sobre os professores;
- Na avaliação coletiva cada grupo avaliou um professor somente;
- É feita somente uma avaliação de reação rápida no último dia de aula;
- Os ministrantes não avaliam as condições disponibilizadas para avaliar os cursos;
- Os chefes que apreciam nossos pedidos de cursos de treinamento não participam da avaliação do curso que eles autorizaram você realizar;
- Não há uma avaliação para ver se você aprendeu o que foi ministrado no curso;
- Você fica desmotivado ao perceber que a instituição em que trabalhamos, de certa forma, não tem um critério rigoroso para avaliar os cursos de treinamento que realizamos. Afinal a efetivação destes tem um custo muito alto. Dá a impressão de que a UFSC tem a obrigação de oferecer esses cursos, assim os realizam mas pouca importância as pessoas envolvidas, digo, os nossos chefes e o pessoal do RH, dão para esses cursos que realizamos. Cumprem o seu papel de oferecer e ponto final.

c) Pontos que podem ser melhorados:

- Divulgar o processo de avaliação;
- Além da avaliação de reação, outras formas podem ser aplicadas, especialmente a avaliação de resultado;
- Todos os alunos precisam avaliar todos os professores, e não apenas um professor do curso;
- Deveria ser realizada uma avaliação de comportamento no cargo para uma análise pontual de quais cursos foram eficazes assim como identificar os pontos críticos de cada curso;
- Poderia ser acrescentado um campo para sugestões dentro da avaliação;
- Avaliar os cursos também de forma oral;
- Fazer os nossos chefes participarem da avaliação como um todo;
- Avaliar se aprendemos de fato e, se o que aprendemos está sendo aplicado na prática;

- Avaliar se ficamos mais motivados, se compartilhamos com os colegas o que aprendemos, enfim, se melhorou a qualidade do nosso trabalho.

4.5.2.3.1 Análise e interpretação dos resultados apresentados da etapa Avaliação do Processo de Treinamento

Resgata-se Gil (2011) quando afirma que a avaliação constitui um dos aspectos mais críticos do treinamento, por se tratar de uma atividade delicada, complexa e difícil de ser realizada. É somente a partir da avaliação que se pode identificar se o treinamento atingiu seus objetivos.

Salvador (2009) afirma que quando o interesse visa investigar, a partir de objetivos instrucionais específicos, as melhorias em desempenhos subsequentes, as medidas correspondem ao impacto em profundidade. Este, por sua vez, requer que os treinamentos sejam planejados, de forma a alcançar os objetivos instrucionais, elaborados de maneira que os desempenhos sejam mensuráveis, podendo ser averiguado da sua aplicabilidade em situações reais de trabalho.

A análise e interpretação dos resultados sobre a avaliação do treinamento iniciam-se, partindo-se da indagação aos Gestores Coordenadores – GCs entrevistados, solicitando que discorressem sobre as suas opiniões da necessidade de avaliação dos cursos de treinamento feitos pelos STAs. O resultado mostrou unanimidade pela realização de um processo avaliativo que pudesse mostrar o alcance dos objetivos dos cursos. Esta afirmativa se confirma com a apresentação de trechos relatados pelos GCs, que segue:

GC1: Sim, é claro, os cursos devem ser avaliados;

GC2: [...] estes devem ser avaliados a fim de se verificar o alcance dos seus objetivos;

GC3: Devem ser avaliados.

Para que essa etapa, a avaliação do Treinamento, consiga cumprir a sua finalidade, Marras (2009) salienta que o módulo de treinamento deve ser previamente planejado e programado para que, no final do processo, tenha a possibilidade de medir os resultados auferidos. Em não havendo planejamento, fica muito prejudicada a avaliação, comprometendo, assim, a possibilidade da efetividade do trabalho

realizado, no caso em estudo, de atender a tríade que norteia a formação para o exercício do cargo, atuação no ambiente organizacional e para o exercício da função, buscando o aperfeiçoamento dos servidores da UFSC.

Analisando as afirmativas anteriores, pode-se verificar mais uma vez que o desconhecimento por parte dos GCs se amplia também nesta etapa do processo, haja visto que os relatos apontam pela avaliação dos cursos de treinamento a atingir aos objetivos de maneira genérica, como se fosse o objetivo de qualquer outro curso, ou seja, não fizeram menção específica alinhada aos objetivos da UFSC, preconizado no Plano de Capacitação em estudo, onde o Processo de Treinamento está incluso e ancorado na tríade, que deveriam todos os gestores terem conhecimento.

O fator em destaque e positivo neste momento foi o de que todos os GCs têm consciência da importância e necessidade da avaliação, mesmo não sabendo a que objetivo atingir, neste caso, a avaliação, se houver, permite a tomada de novas ações para os próximos cursos.

Em outro momento da entrevista, verificou-se que os Gestores Coordenadores – GCs, procuram de alguma forma avaliar os resultados que os cursos de treinamento promoveram sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes dos STAs. O que se constata nos relatos a seguir:

GC1: Percebo os efeitos do treinamento ao solicitar alguma atividade aos STAs e prontamente ser atendida de maneira eficiente, o que antes não tinham habilidade para tal; percebo ainda que ficam mais motivados a realizarem suas atribuições, compartilhando o ensinamento com seus pares;

GC2: [...] sim vejo a melhoria de forma direta por meio do convívio diário.

Aqui fica mais uma vez evidenciado o interesse dos gestores, especificamente no quesito avaliação de treinamento, conforme demonstrado até o momento.

Identificou-se também, que não existe por parte do setor de gestão de pessoas um acompanhamento pós-treinamento, visto que os GCs nunca foram consultados a respeito das contribuições dos cursos por eles oferecidos, e se eles estariam atuando no desempenho dos STAs. É unânime o posicionamento dos GCs de que em momento

algum foram consultados pelo setor de Gestão de Pessoas da UFSC, sobre a contribuição dos cursos de treinamento, no desempenho dos STAs.

Os depoimentos confirmaram que não há o acompanhamento, por parte do setor de Gestão de Pessoas, sobre a contribuição do Processo de Treinamento. Esta é outra lacuna que existe. O trabalho em equipe é primordial para o bom andamento do Plano de Capacitação. Todas as partes têm de estar envolvidas para que se alcance o objetivo do PC.

Pode-se notar que existe uma predisposição dos GCs, em apoiar o Processo de Treinamento visto que todos são unânimes no posicionamento de que os servidores devem estar em educação e reeducação permanente e enfatizando a necessidade de um processo avaliativo nos cursos de treinamento da UFSC.

São poucas as organizações que avaliam de forma adequada seus programas de treinamento. Nesse viés, Snell e Bohlander (2011) argumentam que a prática dos gerentes – gestores – em não avaliarem seus programas adequadamente é um tanto quanto medíocre, ou seja, uma prática de trabalho medíocre, dada à elevada quantia que a organização investe em treinamento. Seria prudente que os gestores quisessem maximizar o retorno sobre o investimento feito.

De forma expontânea, os Coordenadores – GCs – manifestaram-se sobre o tema em questão e, surpreendentemente, surgiram os seguintes comentários que levam a uma reflexão:

GC1: [...] tenho consciência do quão importante é a participação dos gestores no processo de aperfeiçoamento dos servidores da UFSC. [...] os professores, que são ocupantes da maioria dos cargos de gestão na UFSC, por força legal, não foram preparados para exercer a função de gestão de pessoas. [...] a UFSC tem que rever seus processos de gestão que é de suma importância para o desenvolvimento institucional;

GC2: Nunca tinha parado para pensar, com a importância que o tema exige [...] após essa entrevista, pude perceber o quanto o processo ainda pode ser melhorado, se houver um maior empenho por parte dos envolvidos;

Com estes depoimentos, nota-se que os GCs têm plena

consciência do seu desentrosamento com o Processo de Treinamento da Instituição a qual ele faz parte.

Ao representante da DCAF – GP1, somente dois questionamentos foram feitos, referentes à etapa de avaliação. O primeiro se dá em decorrência da exposição dos autores clássicos Kirkpatrick (1998) e Hamblin (1978), citados na fundamentação teórica desta pesquisa, em assumirem que o processo de treinamento deve acontecer em quatro níveis, para que possa existir a análise do seu objetivo na sua totalidade. Os quatro níveis são: avaliação de reação; avaliação de aprendizagem; avaliação de comportamento no cargo e avaliação de resultados.

Nesta dimensão, o GP1, relatou o seguinte sobre a avaliação do processo de treinamento dos STAs na UFSC:

GP1: [...] são avaliados, ao final de cada curso, por meio de um questionário de avaliação e reação preenchido pelos capacitados [...]. Quanto à avaliação sobre o impacto ou resultado do aprendizado, ainda está em estudo. Pretende-se em curto prazo, aplicar em alguns cursos previamente selecionados.

Ao se analisar este depoimento, é inevitável o resgate do que dizem os coordenadores GCs a respeito de não serem procurados pelos representantes da DCAF – Gestores de Pessoas da UFSC – para verificarem sobre avaliação, ou seja, se os cursos por eles oferecidos, de fato atenderam a tríade que norteia a formação para o exercício do cargo, atuação no ambiente organizacional e para o exercício da função, buscando pelo aperfeiçoamento dos seus servidores.

Aqui fica evidenciado que os coordenadores – GCs não são procurados pelos representantes da DCAF – Gestores de Pessoas da UFSC, para saberem sobre o aprendizado, devido ao fato da política de avaliação do processo de treinamento, até então, por eles adotados, se restringir apenas numa avaliação, a de reação.

Na opinião de Macian (1987) e Gil (2011), tal avaliação geralmente é feita ao final do treinamento, por meio de depoimentos verbais ou de preenchimento de formulários próprios. Seu objetivo é tão e somente avaliar a percepção e as reações a respeito do conteúdo (natureza, profundidade, pertinência, distribuição e volume), metodologia, atuação do instrutor, carga horária, valor prático e aplicabilidade, material didático, entre outros pontos.

Ao finalizar a entrevista, o representante da DCAF comentou, de forma espontânea e com muita convicção, que:

[...] ainda há muito que melhorar sobre o processo de treinamento da UFSC e, que se depender da equipe da DCAF, certamente terá em breve uma grande melhora.

Considera-se esta colocação sensata pois, por força do dinamismo dos processos organizacionais e sociais, sempre haverá mudanças e adaptações a serem feitas, como é o caso do processo de treinamento contido no Plano de Capacitação, investigado.

Quanto aos resultados da investigação junto aos STAs, observa-se que somente 7% alegam que os cursos de treinamento por eles realizados não foram avaliados. Em contra partida, temos as afirmativas pela parcialidade em 44%, e 49% que de alguma forma terem sido avaliados. De fato, existe uma avaliação, informação já ratificada pelo GP1, e esta é considerada significativamente como parcial pelos STAs, por se tratar apenas de reação. Este posicionamento foi apontado entre os pontos negativos e os que devem ser melhorados nesta etapa do processo de treinamento, conforme segue:

[...] é feita somente uma avaliação de reação rápida no último dia de aula;

[...] não há uma avaliação para ver se você aprendeu o que foi ministrado no curso;

[...] além da avaliação de reação, outras formas podem ser aplicadas, especialmente a avaliação de resultado.

Cientes da importância do Processo de Treinamento, assim como de que de alguma forma existe uma avaliação deste Processo, mesmo assim, o resultado demonstra a fragilidade de como os cursos estão sendo acompanhados.

Os resultados esperados pelos STAs, caso houvesse outros critérios de avaliação, poderiam ser melhores que estes. A avaliação acontece, porém, um resultado como este que leva à parcialidade, merece ser considerado à tomada de novas ações, buscando melhorar o processo em estudo, o que pode ocorrer, caso sejam implementados outros critérios, que estão por acontecer em breve, de acordo com o

depoimento prestado pelo representante da DCAF.

Na visão de Hamblin (1978), o investimento no treinamento não é apenas para que as pessoas possam ter uma reação. O aprendizado está incluso no processo de treinamento para que as pessoas possam aprender, pois em decorrência desta realidade as pessoas adquirem novas maneiras de se comportar.

Fundamentado na teoria de Hamblin (1978), os STAs foram questionados se deveriam, após a realização dos cursos de treinamento, serem avaliados quanto à aprendizagem, aos resultados, à reação e ao comportamento no cargo e também se os recursos utilizados (humanos, materiais e ambientais), propiciam o aprendizado desejado – teoria/prática.

Os resultados não surpreenderam, 85% entendem que a avaliação dos cursos realizados devem seguir a linha do pensamento de Kirkpatrick (1998) e Hamblin (1978), no caso, a realização das quatro etapas de avaliação do processo de treinamento.

No quesito sobre os recursos alcançarem os resultados do aprendizado – teoria/prática – verificou-se que 41% alegam que alcançam o aprendizado e 48% entenderam que o aprendizado é parcial. Pode-se dizer que 89%, alegam que de certa forma existe um aprendizado, já que se tem na parcialidade uma concordância.

Na verdade, este resultado demonstra que os recursos, ainda que com manifestações pela parcialidade, são apropriados, já que poucos negam sua adequação. Com a realização de pequenos ajustes na estrutura do Processo de Treinamento, a avaliação pode ser feita nas outras etapas citadas pelos autores, além da avaliação de reação, que é a única realizada na UFSC, conforme o Plano de capacitação em estudo.

Cabe ressaltar que, de antemão, sabia-se que a única forma de avaliar o Processo de Treinamento na UFSC, tendo por fonte o Plano de Capacitação, é a avaliação de reação. Todavia, procurou-se ratificar esta informação junto aos envolvidos. Inclinado ao entendimento de que o resultado seria compatível com o que coloca o Plano de Capacitação, ao elaborar o questionário, introduziu-se indagações a título de complementação, especulação e para o enriquecimento da pesquisa na sua totalidade, que evidenciassem as outras etapas de avaliação – aprendizagem, comportamento no cargo e avaliação de resultados – citadas por Kirkpatrick (1998) e Hamblin (1978).

A primeira indagação referia-se à preocupação institucional com relação ao resultado do treinamento. Verificou-se neste momento que, no entendimento dos STAs, não há uma preocupação institucional. Esta afirmativa pode ser entendida por um dos relatos feito por um STA:

Você fica desmotivado ao perceber que a instituição em que trabalhamos, de certa forma, não tem um critério rigoroso para avaliar os cursos de treinamento que realizamos. Afinal a efetivação destes tem um custo muito alto. Dá a impressão de que a UFSC tem a obrigação de oferecer esses cursos, assim os realizam mas pouca importância as pessoas envolvidas, digo, os nossos chefes e o pessoal do RH, dão para esses cursos que realizamos. ‘Cumprem o seu papel’ de oferecer e ponto final.

Reafirma-se, com este depoimento, que a avaliação do Processo de Treinamento necessita de ajustes.

Sobre a qualidade do trabalho ter melhorado após a realização do curso de treinamento, verificou-se que apesar de 40% alegarem que ocorreu uma melhora, este resultado é preocupante e carece atenção, visto que a outra parte entende que os cursos por eles realizados não consegue atender aos objetivos intencionais do Plano de Capacitação. Fica evidenciada, mais uma vez, a necessidade de se aplicar uma avaliação com as quatro etapas sugeridas por Kirkpatrick (1998) e Hamblin (1978), para se identificar onde o processo errou e o que fazer para melhorar.

Sobre a motivação e a autoconfiança dos STAs em decorrência da realização de cursos de treinamento verificou-se, na percepção deles, que fica muito a desejar, pois somente 30% a 40% se motivam e ou ficam autoconfiantes, os demais recebem estes feitos de forma parcial. O que novamente demonstra que há algo que necessita ser tratado no Processo de Treinamento do PC.

Outra realidade que se apresenta ao indagar os STAs, é que os cursos de treinamento não promovem significativas mudanças de atitudes e de comportamento no cargo. Sendo estas mudanças um dos pontos fundamentais para que o objetivo de uma organização seja atingido – nesta dimensão está inserida a UFSC.

A esse respeito, Rivai (1980, p. 218) relata que “a mudança de comportamento é o objetivo do treinamento” [...] ressalta que a mudança de comportamento não é um fim em si, mas um fator que contribui para as melhorias de resultados que podem acontecer dentro da empresa.

Sobre a avaliação do Processo de Treinamento, finaliza-se com um ponto positivo, o qual deve ter destaque sob a ótica da disposição dos STAs em contribuir para o sucesso do PC, em havendo uma

socialização do conhecimento adquirido nos cursos de treinamento, foi o que se pode verificar com o resultado de 70% dos respondentes, os quais alegaram que esta são as suas práticas.

Finaliza-se, neste momento, a apresentação, análise e interpretação dos dados coletados. Na sequência, apresentam-se as propostas de ações ao Processo de Treinamento da UFSC, as considerações finais e as sugestões para trabalhos futuros.

4.5.3 Proposta de ações ao processo de treinamento da UFSC

As sugestões para que o Processo de Treinamento possa, de fato, atingir aos objetivos institucionais, preconizados na tríade do Plano de Capacitação da UFSC, estão apoiadas sobre as ações que seguem:

Observou-se na literatura apresentada nesta pesquisa, que muitas foram as menções de que os gestores, no caso deste estudo os coordenadores chefes dos treinados, cooperassem para que os cursos de treinamento tivessem êxito. Que não se resumisse em autorizar qualquer módulo de treinamento, que eles estivessem atentos à verificação do atendimento das necessidades institucionais previstas para o módulo. Esta cooperação, conforme resultado da pesquisa, não foi identificada junto aos gestores envolvidos na presente pesquisa.

Em não havendo esta cooperação, **a primeira ação sugerida** é tornar obrigatória, deliberada pelas instâncias superiores da UFSC, a realização de um curso de treinamento específico para a ocupação do cargo de gestor ou ter comprovada a realização de algum curso equivalente, sendo ele apreciado pelo setor de gestão de pessoas da UFSC ou por um setor competente.

A realização desta recomendação sustenta-se nas entrelinhas dos Decretos-Lei nº 5.707/2006 e 5.825/2006, instituídos pelo Presidente da República, os quais motivaram a aprovação da Portaria Normativa Nº 17/GR/2008, na UFSC, em 22/07/2008, a qual busca atender aos objetivos do Plano de Capacitação, tratando das normas de funcionamento dos cursos de treinamento. Em seu art. 3º, Inciso IV, torna a linha de gestão, que visa à preparação do servidor por meio de seu desenvolvimento às atividades de gestão, como pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção.

A falta de contribuição se estende, também, aos STAs. A estes, propõe-se que o setor de pessoas devesse envidar esforços no sentido de promover um maior envolvimento e conhecimento acerca do Processo de Treinamento, seja por fórum, debates, reuniões setoriais, entre outros. Cabe salientar que há recomendação do Estado, por meio do Decreto

5.707/2006, pelo desenvolvimento do seu pessoal e, nesta pesquisa, observou-se que o número de cursos realizados pelos STAs fica aquém do propósito para ser um processo de educação continuada.

Paralelo ao que foi exposto, recomenda-se aos dirigentes da UFSC que revejam seus processos no intuito de que os cargos de gestor sejam específicos de carreira, atendendo à especificidade de cada caso e que estes cargos possam ser assumidos por pessoas recrutadas e selecionadas mediante concurso público. Pois o que se vê na prática, são médicos, químicos, engenheiros, farmacêuticos, filósofos, geógrafos enfim, exercendo a função de gestor na área de pessoas, sem o mínimo preparo para tal, cargo predominantemente exercido por administradores.

A segunda ação sugerida consiste em investir na ampliação de toda a estrutura já existente, seja física, materiais didáticos, tecnológica, objetivando a realização da prática do que está sendo ensinado no decorrer dos cursos de treinamentos. No caso, criar um grande laboratório permanente, onde em sua estrutura deva existir um aporte para sanar dúvidas dos treinados após a realização dos cursos.

Esta sugestão proporcionará aos treinados um maior aprendizado, com relação à teoria/prática, podendo, assim, dirimir possíveis dúvidas que surgem no dia-a-dia. Verificou-se, no resultado da pesquisa, a inexistência desse aporte por parte do setor de gestão de pessoas. Neste sentido, fica evidenciada a necessidade de ratificar a sugestão apresentada pela criação de um aporte permanente, haja vista haver uma manifestação significativa por parte dos STAs em ser implementado, nos cursos de treinamento, a metodologia teoria/prática.

A terceira ação sugerida está em aplicar a avaliação nas quatro etapas do Processo de Treinamento, apontadas por Kirkpatrick (1998) e Hamblin (1978). A necessidade de se avaliar na perspectiva destas etapas é indispensável entre as ações sugeridas, para que se possa, de fato, verificar a efetividade dos cursos de treinamento quanto ao atendimento dos objetivos individuais e principalmente os institucionais, que devem, impreterivelmente, estar alinhados à tríade do Plano de Capacitação, considerada o eixo norteador para o desenvolvimento da UFSC em sua totalidade.

Considerando que a avaliação de reação já está sendo aplicada, as que necessitam ser implementadas são: de Aprendizagem, de Comportamento no cargo e de Resultado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

Neste capítulo, apresentam-se as considerações finais à pesquisa que versou sobre o “treinamento”, delimitado ao Plano de Capacitação Biênio 2006/2007, focado aos servidores da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – e ao setor de Gestão de Pessoas.

Foi formulado o problema que questionou a percepção dos gestores e servidores técnico-administrativos – STAs da UFSC – sobre o processo de treinamento contido no Plano de Capacitação Biênio 2006/2007 e, na sequência, apresentam-se as considerações finais sobre ele.

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos resultados obtidos aos questionamentos para atender o primeiro objetivo específico, sobre a descrição do processo de treinamento dos servidores da UFSC, onde os Gestores Coordenadores – GCs – envolvidos no processo, em sua maioria afirmaram não conhecer ou conhecer pouco, pode-se concluir que é um descaso ante as boas intenções e esforços dos envolvidos com a produção do Plano de Capacitação, bem como diante da busca do desenvolvimento da instituição. Além de ser uma demonstração de desinteresse pela busca de ações ou ‘atitudes’ que possam melhorar a qualidade dos serviços prestados a esta instituição. Fica óbvio que se algum Gestor Coordenador tivesse o interesse de propor melhorias, deparar-se-ia com o Plano de Capacitação já existente e o executaria, podendo, inclusive, identificar erros e propor novas ações que motivassem sua execução.

Ficou evidente que na etapa do planejamento do processo, mesmo existindo uma sondagem das necessidades de treinamento, por parte dos gestores de pessoas, através dos mais diversos meios de comunicação, verificou-se que não há uma participação efetiva dos gestores chefes nessa etapa. Considera-se ser esta uma postura específica dos gestores do CFH, podendo nos demais centros de ensino da UFSC a participação no processo ser mais ou menos expressiva, resultando na minimização ou maximização do problema no âmbito da UFSC.

O mesmo se percebe no resultado obtido com os treinados, onde a maioria não conhecia o processo de treinamento. Disso, conclui-se uma ‘consequência’ desastrosa da gestão, mas também a falta de

interesse do profissional treinado de buscar saber o que a UFSC oferece para seu desenvolvimento profissional.

É sabido que, quando se adentra em uma nova atividade profissional, deve-se imbuir-se de toda a sua estrutura. Então, não se pode ‘culpar’ um ou outro, apenas, mas todos os envolvidos no Processo de Treinamento. Caso o treinado soubesse, cobraria do coordenador que cobraria do gestor... A melhor conclusão disso é que não se deve ‘esperar’ pelas oportunidades, mas ‘buscá-las’ constantemente.

Sobre isto, há um questionamento que resulta na afirmação da maioria em dizer que tem acesso à programação, mas não se aprofunda na busca, pois não há interesse. Falta a motivação.

Pode-se confirmar esta conclusão na resposta do Gestor de Pessoas – representante da DCAF, quando diz ter consciência do objetivo do Plano de Capacitação, onde está incluso o treinamento para potencializar o servidor, porém, argumenta que a operacionalização é ineficaz. Conclui-se, então, e também, que é devido ao não envolvimento de todas as partes, seja a dos que beneficiam ou dos que são beneficiados. Na verdade, o único resultado ruim que aqui se registra como conclusão máster para este objetivo é que ‘os clientes da instituição **não** estão tendo atendimento melhorado devido à falta de atitudes dos gestores e treinados, para alcançar melhores resultados no todo da instituição’.

Mesmo que as Diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento Pessoal atribuam estabelecer ações de capacitação/treinamento a ser implementado pelos órgãos e entidades da administração, através do Decreto Lei nº 5.707/06, a conclusão é que faz-se necessário um maior envolvimento entre todas as partes envolvidas.

Agora, no tocante ao segundo objetivo específico, de verificar a percepção dos STAs do CFH sobre o processo de treinamento, conclui-se que em todas as suas etapas, há falência de atitudes assertivas, ou seja, todas as propostas objetivadas no Plano de Capacitação não são identificadas nas respostas feitas aos treinados, como apresentado no capítulo anterior. Veja que a maioria afirma não ter a recomendação ou sugestão dos cursos por parte de seus chefes e sequer conhecem os critérios para fazer os cursos de treinamento.

Então, é conclusivo que a tríade: formação para o exercício do cargo, atuação no ambiente organizacional e para o exercício da função, buscando pelo aperfeiçoamento dos servidores da UFSC, é completamente desconhecida. Não é possível conhecê-la, considerando os resultados obtidos. Afirmando que os treinados não conhecem as

políticas institucionais, como afirmam em maioria no questionamento para este quesito.

Do pequeno número que fazem os cursos, pode-se concluir que são poucos que consideram os resultados adequados às necessidades, ou seja, além de todos os problemas identificados para a efetivação do PC, quando o curso é realizado, não atinge o objetivo.

No tocante ao planejamento e execução do processo de treinamento, também se conclui que há falhas a serem sanadas, pois os treinados questionam o conteúdo dos cursos, desqualificando-os para o resultado final. Questionam, também, que não há uma complementação na troca do saber entre treinado e instrutor, fato preocupante, pois em todas as teorias, difunde-se a ideia que não adianta saber para guardar para si, mas antes para interagir.

Na sequência, concluindo sobre o terceiro objetivo de verificar a percepção dos gestores do CFH e da DCAF sobre o processo de treinamento, também há uma falta de comunicação, de interesse, de conhecimento dos assuntos que se relacionam com o Plano de Capacitação. Veja que sequer sabem o conteúdo da Portaria Normativa nº 017/GR/2008 ou não foram informados sobre eles. Falta *feedback* sobre todas as ações, é o que se percebe nas respostas obtidas. É uma demonstração de desorientação quanto à comunicação e divulgação dos interesses maiores da instituição.

Ou, ainda, como se pode concluir, falta executar a portaria, já que o representante da DCAF informa que não foi possível a realização de cursos específicos para os gestores chefes. Ou seja, todas as respostas deixam claro que falta conhecimento quanto ao que é o Plano de Capacitação e para que se destina, já que no processo de levantamento de necessidades a maioria diz não ter participado.

É conclusivo, também, que falta mais envolvimento por parte dos Gestores Coordenadores, visto que nenhum deles solicita cursos ao setor de pessoas – DCAF. E, mais uma vez, visualiza-se uma crítica situação de falta de comunicação, de entendimento sobre as regras da casa, do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSC que existe, porém, parece não ser seguido ou até mesmo nem sabido.

Mesmo quando os cursos são solicitados, o representante da DCAF deixa claro que há uma triagem para poder oferecê-los, com critérios que não constam no PC. Ou, quando na afirmação dos Gestores Coordenadores que não conhecem ou seguem a tríade, o representante da DCAF é categórico em afirmar que ela é seguida.

Finalizando a conclusão para este objetivo, ficou evidente que falta muito mais dedicação e empenho por parte de toda a equipe do

setor de gestão de pessoas e Gestores Coordenadores – GCs – para que o Plano de Capacitação possa sair do papel e tornar-se um instrumento que possa fazer a diferença no processo educativo da UFSC. Há algumas respostas que se contradizem, o que se conclui que algumas informações foram dadas pelo que se pensou ser o correto e não pelo que se faz, de fato.

No quarto objetivo específico, buscou-se identificar oportunidades de melhoria do processo de treinamento na percepção dos gestores e STAs do CFH, onde se conclui que eles sabem da existência do PC, mas admitem que poucos cursos de treinamento são ofertados e efetivados, seja por falta de comunicação, motivação, interesse... Ficou evidente que há falta de clareza nas informações, de envolvimento de todos e, principalmente, não há o *feedback*.

Nesta pesquisa, foi dada a oportunidade ao grupo de amostra de apontar ações para melhoramentos e conclui-se que muito há de se ouvir, registrar, priorizar e, principalmente, executar. Fala-se de questões administrativas, pois, ao que parece, a conclusão fica evidente para uma falha na gestão maior, já que a ele compete o bom funcionamento de todas as partes.

Ao buscar propor ações ao processo de treinamento dos servidores da UFSC, pode-se concluir que há muitas ações possíveis de serem executadas, porém, a mais importante delas é executar, de fato, o PC; para, então, através da avaliação e acompanhamento do processo, poder, realmente propor mudanças nele. Por enquanto, não há como mudar o que não foi aplicado e avaliado.

Por fim, é relevante salientar que embora haja muito o que fazer acerca do Processo de Treinamento, em estudo, não se pode deixar de destacar o mérito da UFSC em tirá-lo do papel e implementá-lo.

5.2 SUGESTÃO PARA TRABALHOS FUTUROS

Mediante a apresentação das ações sugeridas, visando o pleno atendimento ao que a academia considera como fundamental ao desenvolvimento de um Processo de Treinamento, recomenda-se, para projetos futuros, o incremento destas ações, de forma a analisá-las, pesquisá-las e, quiçá, implementá-las, para o efetivo desenvolvimento na Universidade Federal de Santa Catarina.

Sugerem-se, ainda, pesquisas mais amplas envolvendo todos os centros de ensino da UFSC.

Sugerem-se, também, pesquisas sobre fatores que permeiam o

desempenho do professor, na UFSC, enquanto gestor.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S.; FREITAS, I. A.; PILATI, R.. *In*: BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. **Treinamento & Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: Fundamentos para Gestão de Pessoas**. 1. ed. Porto Alegre: BoooKman, 2006. P. 231-253.

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**: elaboração de trabalhos na graduação. Colaboração de João Alcino de Andrade Martins. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ANDRADE, M. V.; SANTOS, A. R. Gestão de pessoas no serviço público federal: o caso do Núcleo de Documentação da Universidade Federal Fluminense. *In*: **Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias**, 2004, Natal, 2004.

BONEZZI, C. A.; PEDRAÇA, L. L. O. **A Nova Administração Pública**: reflexão sobre o papel do Servidor Público do Estado do Paraná. 2008. 42 p. Monografia (Pós-Graduação em Formulação e Gestão de Políticas Públicas) – U. E. L. – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BOOG, G. G. (coord.). **Manual de Treinamento e Desenvolvimento**. São Paulo: Mc Graw Hill do Brasil, 1980.

BOOG, G. G. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO. **Manual de treinamento e Desenvolvimento**: um guia de operações: MANUAL OFICIAL DA abtd. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil. 1994.

BOOG, G. G. (Coord.). **Manual de Treinamento e Desenvolvimento ABTD**. São Paulo: Makron Books, 1999

BOOG, G. G. (Organizador) **Manual de treinamento e Desenvolvimento**: um guia de operações. Pearson Education do Brasil. São Paulo, 2001.

BOOG, G. G. **O desafio da Competência**. Como enfrentar as dificuldades do presente e preparar-se para o futuro. São Paulo: Best

Seller, 7. ed. 2004. 240 p.

BOOG, G. G; BOOG, M. **Manual de Treinamento e Desenvolvimento**: processos e operações. São Paulo: Pearson Pertice Hall, 2006.

BORGES, L.; ALVES, A. F.: A mensuração da motivação e do significado do trabalho. **Estudos da Psicologia**. v. 6, n. 2. Natal. Jul / Dez 2001.

BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed e Bookman, 2006.

BRASIL. **Decreto-Lei 5.707**, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>>. Acesso em: 04 set 2012.

CAMPOS, K. C. *et al.* Avaliação do Sistema de Treinamento e Desenvolvimento em Empresas Paulistas de Médio e Grande Porte. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, 17(3), pp. 435-446. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

CARVALHO, A. V.; NASCIMENTO, L. P. **Administração de recursos humanos**. 2. ed. – São Paulo: Pioneira, 2004.

CARVALHO, A. V.; NASCIMENTO, L. P.; SERAFIM, O. C. G. **Administração de recursos humanos**. 2. ed. Ver. – São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil. 1977.

CASTRO, G. A. O. *et al.* Percepção de suporte organizacional, desenvolvimento e validação de questionário. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 3 n. 2, p. 29-51, 1999.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CHIAVENATO, I. **Administração de Recursos Humanos**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1981.

_____. **Administração de Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

_____. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

_____. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 8 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

COELHO, F. A. J.; ANDRADE, J. E. B.: Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. **Paideia**. v.18 n.40 Ribeirão Preto, 2008.

COSTA, A. C. A. **Educação Cooperativa: um avanço da gestão integrada do desenvolvimento humano**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

DELORS, J. **Educação**. Um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo. Cortez; Brasília, (DF): UNESCO, 2001.

DENCKER, A. F. M. **Métodos e técnicas de Pesquisa em turismo**. São Paulo: Atlas, Futura. 1998.

DESSLER, G. **Administração de recursos humanos**. 2ª ed. Trad.: Cecília leão Oderich. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

DUARTE, M.; FERREIRA, S.; LOPES, S. A. Gestão por Competências como ferramenta para o desenvolvimento dos servidores técnico administrativos: Case da Universidade Federal do Tocantins. **APGS**. Viçosa, v. 1, nº 2, p. 01-20, abr./jun. 2009.

DUTRA, J. S. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: Atlas, 2002. 210 p.

EBOLI, M. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

ELLET, W. **Manual de estudo de caso**: como ler, discutir e escrever casos de forma persuasiva. Trad.: André de Godoy Vieira. Porto Alegre: Bookman, 2008.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FELIPE, M. I. **Manual de treinamento e desenvolvimento**: processo e operações, / coordenação Gustavo G. Boog. Magdalena T. Boog. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

FINGER, A. P. Construindo uma Universidade. *In: Temas de Administração Universitária*. Florianópolis: EDUFSC, 1991.

GIL, A. C. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Gestão de Pessoas**: enfoque nos papéis profissionais. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. **Metodologia do ensino superior**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, v.35, n.2, pp. 57-63, abr/mai. 1995.

GRILLO, A. N. **Gestão de pessoas**: princípios que mudam a administração universitária. Florianópolis: UFSC, 2001.

HAMBLIN, A. C. **Avaliação e controle do treinamento**. Trad.: Gert

Meyer. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

IFSERTÃO-PE, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (Brasil). Plano de Capacitação dos Servidores do IFSERTÃO-PE. 2011-2012 – 1ª parte. Disponível em: <http://www.ifsertao-pe.edu.br/reitoria/diretorias/diplan/capacitacao/plano_de_capacitacao_2011_2012.pdf>. Acesso em: 08 set 2012.

JURAN, J. M.; GRYNA, F. M. **Controle da Qualidade**: Conceitos, Políticas e Filosofia da Qualidade. São Paulo: Markron Books do Brasil Editora Ltda, 1991. V. I. 377 p.

KERR DO AMARAL, H. “Desenvolvimento de competências de servidor no Administração Pública Brasileira”. In: **Revista do Serviço Público**, vol. 57, n. 4 – out/dez 2006, ENAP, Brasília.

KIRKPATRICK, D. L. **Evaluation of training**. In: CRAIG, R. L; BITEL, L. R. (Eds.) Training and development Handboock. 2 ed. Nova York: McGraw-Hill, 1976.

KIRKPATRICK, D; L. **Evaluation training programs**. The four levels. San Francisco: Berrett-Koehler, 1998.

KLEIN, D. A. **A gestão estratégica do capital intelectual**: recursos para a economia baseada em conhecimento. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

KOUBA, A.; ROGLIO, K. D. *et al.* Programas de desenvolvimento comportamental: Influências sobre os objetivos estratégicos. Rev. **Administração Contemporânea**, v.49, n.3 Jul/Set 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo, 1995.

_____; _____. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____; _____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1996.

_____; _____. **Técnicas de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAS CASAS, A. **Novos rumos da administração**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LIMA, R. C. M.. **Informação para o desenvolvimento e a formação de recursos humanos especializados**. Rio de Janeiro: E: papers, 2008.

MACIAN, L. M. **Treinamento e desenvolvimento em recursos humanos**. São Paulo: FGV, 1987.

MAGALHÃES, E. M. **A política de treinamento dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Viçosa na percepção dos treinados e dos dirigentes da instituição**. – Viçosa, MG, 2007.

MAGALHAES, E. M. *et al.* A política de treinamento dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Viçosa (UFV) na percepção dos treinados e dos dirigentes da instituição. **Rev. Adm. Pública** [online]. 2010, vol.44, n.1, p. 55-86. ISSN 0034-7612. doi: 10.1590/S0034-76122010000100004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicação e trabalho científico. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001. 219 p.

MARCONI, N. **Políticas integradas de recursos humanos para o setor público**. s.d. Disponível em: <www.top.org.ar/documentos/MARCONI%20Nelson%20-%20Politicas%20integradas%20de%20recursos%20humanos.pdf>. Acesso em: 29 jun 2010.

MARQUES, S. M. **Processo de capacitação continuada**: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2002. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/Resumo>>. Acesso em: 20 mar 2012.

MARRAS, J. P. **Administração de recurso humanos**: do operacional

ao estratégico. 13. ed. – São Paulo: Saraiva, 2009.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MEIRELES, M.; PAIXÃO, M. R. **Teorias da administração**: clássicas e modernas. São Paulo: Futura, 2003.

MEISTER, J. C. **Educação Corporativa**: a gestão do capital intelectual através das Universidades Corporativas. São Paulo: Makron Books, 1999.

MENESES, P. P. M. Treinamento e Desempenho Organizacional: A contribuição dos Modelos Lógicos e do Método Quase-Experimental para o Delineamento de avaliação de Ações Educacionais. *In: Encontro da associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração*, 2006. Salvador. Anais... Salvador, ANPAD 2006 1 CDROM.

MESADRI, D. **Treinamento**: uma abordagem dos recursos humanos na polícia civil de Santa Catarina. 2007.

MILKOVICH, G. T.; BOUDREAU, J. W. **Administração de recursos humanos**. Trad.: R. C. Marcondes. São Paulo: Atlas, 2000. (Obra original publicada em 1997).

MOURÃO, L. Oportunidades de qualificação profissional no Brasil: Reflexões a partir de um panorama quantitativo. *Rev. Administração Contemporânea*, vol. 13, n. 1. Jan/Mar 2009.

MULLER, C. C. **Matriz de Capacitação Modelada por Competências para atuar em Programas de Educação a Distância**: Uma Proposta para as Escolas de Governo. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação – Universidade Federal do Paraná - 2010. Disponível em:
<[http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24028/DISSE RTACAO_FINAL_claudia_muller.pdf?sequence=1](http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24028/DISSE_RTACAO_FINAL_claudia_muller.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 08 set

2010.

NECKEL, R; KÜCHLER, A. D. C. (Orgs.). **UFSC 50 anos: Trajetórias e desafios**. Florianópolis: UFSC, 2010.

OLIVIER, M. Planejamento estratégico e gestão de recursos humanos: casos e descasos nas universidades federais. *In: Encontro Nacional Dos Programas De Pós-Graduação Em Administração*, 2001. *Anais...* Campinas: Enanpad, 2001. CD-ROM.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed., rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROVAL, E. Recursos audiovisuais e o seu uso no treinamento. *In: Manual de Treinamento e Desenvolvimento*. Gustavo Gruneberg Boog (coord.). São Paulo: McGraw-Hill, 1980. P. 217-229.

SALOMÃO, B. Origens Históricas da Universidade Ocidental: das Corporações à Formação dos Intelectuais (séculos XIII e XIV). **REVISTA TESSITURAS**, n.3, jul./2011. Disponível em: <<http://www.docentesfsd.com.br/arquivo/Bluma%20A%20Origem%20da%20Universidade.pdf>>. Acesso em: 09 jan 2012.

SALVADOR, R. L. C. D. **Análise do processo de treinamento e seu impacto no trabalho: um estudo de caso na Faculdade Hemominas**. Belo Horizonte: FNH, 2009. 142 f.

SAMPAIO, J. R.; TAVARES, K. C. Estrutura e programas de T&D: o caso das empresas públicas e sociedades de economia mista do estado de Minas Gerais. **Rev. Administração Contemporânea**, v. 5, n. 1. Curitiba, Jan/Abr 2001.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2. ed. brasileira / coordenadores Jose Roberto M. São Paulo: E.P.U., 1987. 3v.

SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de pesquisas nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SNELL, S.; BOHLANDER, G. **Administração de recursos Humanos**. Trad.: Maria Lúcia G. L. Rosa; Solange Aparecida Visconti. Revisão técnica: Flávio Bressan. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SOUZA, M. R. C.; PANTOJA, M. J.; BERGUE, S. T. (org.) **Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiencias no setor público**. Brasília: ENAP, 2010.

TACHIZAWA, T.; FERREIRA, V. C. P. ; FORTUNA, A. A. M. **Gestão com pessoas – uma abordagem aplicada às estratégias de negócios**. São Paulo: Editora FGV, 2001.

TAMAYO, A; PASCHOAL, T. A relação da Motivação para o trabalho com as metas do trabalhador. **Rev. Administração Contemporânea**, vol.7, n. 4. Curitiba. Out. Dez. 2003.

TEIXEIRA, A. **Universidades corporativas X educação corporativa: O Desenvolvimento do Aprendizado contínuo**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Centro de Filosofia e Ciências Humanas**. 2013a. Disponível em: <www.portalcfh.ufsc.br>. Acesso em: 25 jan 2013.

_____. **Plano de capacitação Biênio 2006/2007**. Disponível em: <http://prdhs.paginas.ufsc.br/files/2010/01/plano_de_capacitacao_2006_2007.pdf>. Acesso em: 29 jan 2012.

_____. **Plano de desenvolvimento Institucional 2010 a 2014**. Florianópolis: UFSC, 2010.

_____. **Secretaria de Gestão de Pessoas**. 2013b. Disponível em: <<http://segesp.ufsc.br>>. Acesso em: 29 jun 2012.

_____. Secretaria de Gestão de Pessoas – SEGESP/DAP. **Relação de Servidores do CFH**. Apresenta servidores do CFH por matrícula, nome, cargo, escolaridade, localização e ramal. 6 p. 2013c.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário aplicado aos servidores participantes de cursos de treinamento incluso no Plano de Capacitação

Questionário aplicado ao grupo de servidores técnico-administrativos (STAs) participantes de cursos de treinamento contidos no Plano de Capacitação da UFSC.

Este questionário busca identificar a percepção dos servidores técnico-administrativos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) sobre o processo de treinamento contido no Plano de Capacitação dos servidores da Universidade Federal de Santa Catarina. Dos resultados, efetuar-se-á análise dissertativa para cumprir requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração Universitária.

Antecipadamente agradeço sua contribuição, que é de fundamental importância para a realização da presente pesquisa. Este instrumento investigativo não necessita de identificação.

QUESTIONÁRIO

Percepção geral sobre o Processo de Treinamento

1. Quantos cursos de treinamento você já realizou na UFSC?
() Cursos

2. Qual seu tempo de serviço na UFSC?
() Anos e () Meses

3. Você conhece o Processo de Treinamento contido no Plano de Capacitação da UFSC, oferecido aos seus servidores?
() sim () não () parcialmente

4. Das assertivas abaixo, qual a que mais contempla a sua percepção sobre o objetivo do Processo de Treinamento da UFSC?
 () crescimento profissional
 () ganhos financeiros
 () redistribuição para outro setor
 () melhoria no desempenho das atividades
 () mudar as atitudes e comportamentos no cargo para melhorar suas atividades

Sobre o Processo de Treinamento

Levantamento de Necessidades de Treinamento

5. Você já participou do levantamento de necessidades de treinamento contido no Plano de Capacitação da UFSC?
() sim () não
6. Caso tenha participado, como se deu?
() sugeriu algum curso () somente foi consultado
() sua chefia sugeriu para você algum curso () outros
7. Seu chefe imediato já solicitou ou recomendou que você fizesse algum curso de treinamento a fim de atender aos objetivos institucionais, conforme estabelece o Plano de Capacitação da UFSC?
() sim () não
8. Caso você ou seu chefe tenham sugerido cursos de treinamento, estes foram oferecidos?
() sim () não
9. Na sua percepção, os cursos de treinamento ofertados pela UFSC atendem as suas necessidades no que diz respeito à melhoria na formação para o exercício do cargo, para que de certa forma supram as lacunas institucionais?
() sim () não () parcialmente
10. Você conhece os critérios de seleção dos candidatos inscritos para cursos de treinamento?
() sim () não () parcialmente
11. O meio como é disponibilizada a programação dos cursos de treinamento (Sistema Gestor de Capacitação) é acessível para você?
() sim () não () parcialmente
12. Ao analisar seu pleito por cursos de treinamento, seu chefe imediato avalia se o conteúdo do curso contempla a formação para o exercício do cargo, para atuação em seu ambiente organizacional e os conhecimentos necessários para o exercício da sua função?
() sim () não () parcialmente

13. Ao pleitear um curso de treinamento você realmente procura fazer aquele que irá supostamente atender as necessidades institucionais?
☐ sim ☐ não ☐ indiferente
14. Os conteúdos dos cursos de treinamento estão adequados às políticas institucionais?
☐ Sim ☐ Não ☐ Desconheço
15. Os cursos ofertados respondem as suas necessidades profissionais?
☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente.
16. Na sua percepção, cite três (03) pontos positivos; três (03) pontos negativos e três (03) pontos que podem ser melhorados no Levantamento de Necessidade de Treinamento na UFSC. Servem como base para esta indagação as perguntas respondidas anteriores.

Pontos Positivos no Levantamento de Necessidade de Treinamento na UFSC

1.....

2.....

3.....

Pontos Negativos no Levantamento de Necessidade de Treinamento na UFSC

1.....

2.....

3.....

Pontos que podem ser melhorados no Levantamento de Necessidade de Treinamento na UFSC

1.....

2.....

3.....**Planejamento e Execução do Processo de Treinamento**

- 17.** Na sua percepção os participantes, colegas em treinamentos, de modo geral estão no mesmo nível de necessidade de treinamento?
() Sim () Não () Parcialmente
- 18.** A periodicidade com que são ofertados cursos de treinamento de seu interesse atende as suas necessidades?
() Sim () Não () Parcialmente
- 19.** Na sua percepção, o conteúdo dos cursos que você realizou contempla a formação para o exercício do cargo, para atuação em seu ambiente organizacional e os conhecimentos necessários para o exercício da sua função?
() Sim () Não () Parcialmente
- 20.** A carga horária dos cursos realizados por você é suficiente para a aprendizagem dos conteúdos proposto pelo programa?
() Sim () Não () Parcialmente
- 21.** Na sua visão, quando da aplicabilidade em seu ambiente de trabalho do que foi aprendido nos cursos de treinamento, caso necessite de ajuda, você tem algum suporte seja do instrutor ou da equipe de gestores de treinamento?
() Sim () Não () parcialmente
- 22.** Os cursos que você realizou carecem de reforço para serem aplicados na sua totalidade?
() Sim () Não () Parcialmente
- 23.** Você considera que o aporte administrativo do setor de Gestão de Pessoas atende as suas necessidades acerca do processo de treinamento?
() Sim () Não () Parcialmente
- 24.** O instrutor ministrante do curso que você realizou teve amplo domínio didático pedagógico e de conteúdo, promovendo troca de experiências com os treinandos, motivando e facilitando, assim, a

transmissão do conteúdo?

() Sim () Não

25. Na sua visão, existiu por parte de seus chefes, cooperação, estímulo e incentivo no decorrer dos cursos realizados por você?

() Sim () Não () Indiferente

26. Os recursos (material didático, instrutor, equipamentos, métodos audiovisuais etc.), utilizados em cursos de treinamento realizados por você, propiciaram ou foram adequados, a seu juízo, a aplicar a teoria e a prática, reforçando o ensino aprendizagem?

() Sim () Não () Parcialmente

27. Na sua percepção, cite três (03) pontos positivos; três (03) pontos negativos e três (03) pontos que podem ser melhorados no **Planejamento e na Execução do processo de Treinamento na UFSC**. Servem como base para esta indagação as perguntas (17 a 26) respondidas anteriores.

Pontos Positivos do Planejamento

1.....

2.....

3.....

Pontos Negativos do Planejamento

1.....

2.....

3.....

Pontos que podem ser melhorados no Planejamento

1.....

2.....

3.....

Pontos Positivos na Execução do Processo de Treinamento na UFSC

1.....

2.....

3.....

Pontos Negativos na Execução do Processo de Treinamento da UFSC

1.....

2.....

3.....

Pontos que podem ser melhorados na Execução do Processo de Treinamento da UFSC

1.....

2.....

3.....

Avaliação do Processo de Treinamento

28. Os cursos de treinamento feito por você foram, de alguma forma, avaliados?

() Sim () Não () Parcialmente.

- 29.** Caso tenham sido avaliados, identifique abaixo quais avaliações ocorreram?
- () Avaliação de reação – realizada no último dia do curso.
 - () Avaliação de aprendizagem – ferramenta que verifica o que você de fato aprendeu – prova, trabalhos, testes, exercícios etc.
 - () Avaliação de Comportamento no cargo – verifica o novo modo de você agir.
 - () Avaliação de Resultado – faz uma avaliação global dos efeitos do treinamento.
- 30.** No seu entender, os cursos de treinamento realizados pela UFSC devem ser avaliados quanto à aprendizagem, resultados, reação e comportamento no cargo?
- () Sim () Não () Indiferente.
- 31.** Os recursos (humanos, materiais e ambientais) utilizados para a realização do curso de treinamento foram adequados e/ou influenciaram para que você alcançasse o aprendizado desejado, teoria/prática?
- () Sim () Não () Parcialmente.
- 32.** Você já avaliou cursos de treinamento feitos por você, no que se refere aos recursos humanos (instrutores), didática (sala; quantidade. de alunos), carga horária, ambiente, ferramentas de tecnologia de informação – relação teoria/prática?
- () Sim () Não () Parcialmente.
- 33.** Você já foi avaliado quanto à aprendizagem adquirida por meio de cursos de treinamento?
- () Sim () Não () Parcialmente.
- 34.** Você já foi avaliado após ter realizado cursos de treinamento, sob a ótica da sua mudança de comportamento, para melhor desempenhar suas funções?
- () Sim () Não () Parcialmente.
- 35.** Após a realização de cursos de treinamento, os gestores do setor de gestão de pessoas ou seu chefe imediato avaliam, de alguma forma, a aprendizagem do treinamento quanto à aplicabilidade, melhoria e qualidade no seu ambiente de trabalho?

- () Sim () Não () Parcialmente.
- 36.** Você considera que existe uma preocupação institucional com relação ao resultado do treinamento?
() Sim () Não () Parcialmente
- 37.** A qualidade do seu trabalho melhorou após a realização de cursos de treinamento?
() Sim () Não () Parcialmente.
- 38.** O treinamento influenciou em sua motivação para o trabalho?
() Sim () Não () Parcialmente.
- 39.** O treinamento propiciou autoconfiança para a melhoria da qualidade do seu trabalho?
() Sim () Não () Parcialmente.
- 40.** Sua participação em cursos de treinamento influenciou nas mudanças de atitudes e comportamento no cargo, em sua rotina de trabalho?
() Sim () Não () Parcialmente.
- 41.** Você compartilha os conhecimentos adquiridos em cursos de treinamento com seus colegas de trabalho?
() Sim () Não () Parcialmente.
- 42.** Os recursos materiais e humanos disponíveis em seu ambiente de trabalho propiciam ou incentivam colocar em prática os conhecimentos adquiridos nos cursos de treinamento?
() Sim () Não () Parcialmente.
- 43.** Na sua percepção, cite três (03) pontos positivos; três (03) pontos negativos e três (03) pontos que podem ser melhorados na Avaliação do Processo de Treinamento na UFSC. Servem como base para esta indagação as perguntas (28 a 42) respondidas anteriores.

Pontos Positivos da Avaliação do Processo de Treinamento na UFSC

1.....

2.....

3.....

Pontos Negativos da Avaliação do Processo de Treinamento na UFSC

1.....

2.....

3.....

Pontos que podem ser melhorados na Avaliação do Processo de Treinamento na UFSC

1.....

2.....

3.....

APÊNDICE B: Entrevista aplicada ao grupo de Gestores – Coordenadores

Entrevista aplicada ao grupo de coordenadores gestores que tiveram na sua gestão STAs realizando cursos de treinamento.

Esta entrevista busca identificar a percepção dos coordenadores de cursos de graduação e pós-graduação do CFH, sobre o processo de treinamento contido no Plano de Capacitação dos servidores da UFSC. Dos resultados, efetuar-se-á análise dissertativa para cumprir requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração Universitária. Antecipadamente agradeço sua contribuição, que é de fundamental importância para a realização da presente pesquisa. Este instrumento investigativo não revelará seu nome em hipótese alguma.

Percepção geral sobre o Processo de Treinamento

1. Você conhece o Processo de Treinamento contido no Plano de Capacitação da UFSC, oferecido aos seus servidores? Caso conheça, em que dimensão? Comente se for o caso.
2. Qual a sua percepção sobre o objetivo do Processo de Treinamento?
3. A forma como é solicitado o levantamento de necessidades de treinamento bem como é ressaltada a importância e as diretrizes do processo de treinamento, a fim de planejar anualmente as ações de treinamento dos servidores da UFSC, por meio de ofício circular e outros, estes, na sua percepção, esclarecem sobre a solicitação de cursos, a respeito dos interesses individuais a fim de suprir as lacunas instrucionais, como preconiza no Plano de Capacitação da UFSC?

Sobre o Processo de Treinamento

Levantamento de Necessidades de Treinamento

A Portaria Normativa nº 017/GR/2008, instituída pela UFSC, busca atender aos objetivos do Plano de Capacitação, tratando das normas de funcionamento dos cursos de treinamento. O art. 3º, Inciso IV desta Portaria aponta que os cursos de treinamento deverão seguir linhas de

desenvolvimento. Dentre essas, está a linha de gestão que “visa à preparação do servidor para o desenvolvimento da atividade de gestão, de que deverá se constituir em pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção”.

4. Considerando o exposto, pergunto: Você fez algum curso de gestão para exercer o cargo de coordenação ou recebeu alguma orientação nesse sentido, objetivando atender as lacunas institucionais por meio da identificação das necessidades individuais, quando do levantamento das necessidades de treinamento?
5. Você já participou do processo de identificação de necessidade de treinamento dos STAs? Comente sua participação se for o caso.
6. Você já solicitou ao setor de Gestão de Pessoas da UFSC a oferta de cursos de treinamento aos STAs? Caso tenha solicitado, comente o processo.
7. Enquanto Gestor (a), ao apreciar pedidos de cursos de treinamento pleiteados pelos STAs, quais foram os critérios utilizados e os resultados do pedido? Comente a respeito?
8. Quando da análise do pedido, você se utiliza das diretrizes do Plano a partir da tríade: formação para o exercício do cargo, atuação no ambiente organizacional e para o exercício da função, buscando pelo aperfeiçoamento dos servidores da UFSC? Comente a respeito.

Avaliação do Processo de Treinamento

9. Na sua percepção, os cursos de treinamento, após serem realizados, devem ser avaliados? Comente a respeito.
10. Você, enquanto gestor, procura de alguma forma conhecer os efeitos que os cursos de treinamento promoveram sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes dos STAs? Comente a respeito.
11. Você já foi consultado pelos órgãos competentes da UFSC, Gestão de Pessoas, sobre a contribuição dos cursos de treinamento no desempenho do STA, após a sua realização?
12. Na sua percepção, os STAs de sua convivência, em geral, precisam estar se atualizando profissionalmente? Comente seu

posicionamento.

- 13.** Além do que foi abordado até o momento, você gostaria de fazer mais algum comentário sobre o tema em questão?

APÊNDICE C: Entrevista com o Gestor do Processo de Treinamento – DCAF

Entrevista aplicada à gestora representante da área de Gestão de Pessoas, responsável pela implementação e acompanhamento do Processo de Treinamento contido no Plano de Capacitação da UFSC.

Esta entrevista busca identificar a percepção dos gestores da área Gestão de Pessoas, sobre o processo de treinamento contido no Plano de Capacitação dos servidores da UFSC. Dos resultados, efetuar-se-á análise dissertativa para cumprir requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração Universitária.

Antecipadamente agradeço sua contribuição, que é de fundamental importância para a realização da presente pesquisa. Este instrumento investigativo não revelará seu nome em hipótese alguma.

Percepção geral sobre o Processo de Treinamento

1. Na sua percepção qual é o objetivo do Processo de Treinamento?
2. Em entrevista prévia com os gestores, coordenadores dos cursos de graduação e pós-graduação do CFH, observou-se que parte destes desconhecem o processo de treinamento dos STAs da UFSC. Qual sua percepção em torno desta afirmativa?
3. Você conhece o Decreto Lei nº 5.707/06 referente às Diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, o qual estabelece as diretrizes das ações de capacitação/treinamento a serem implementadas pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional? Estas diretrizes estão sendo praticadas na UFSC, De que forma?

Sobre o Processo de Treinamento

Levantamento de Necessidades de Treinamento

4. A Portaria Normativa nº 017/GR/2008, instituída pela UFSC, busca atender aos objetivos do Plano de Capacitação, tratando das normas de funcionamento dos curso de treinamento. O art. 3º, Inciso IV

desta Portaria aponta que os cursos de treinamento deverão seguir linhas de desenvolvimento, dentre essas, está a linha de gestão que “visa à preparação do servidor para o desenvolvimento da atividade de gestão, de que deverá se constituir em pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção”.

Considerando o exposto, pergunto para você: O setor de Gestão de Pessoas da UFSC oferece cursos de treinamento específicos à gestores, objetivando conscientizá-los sobre a real necessidade de treinamento para os STAs, visando o aprimoramento do desempenho das atribuições para o exercício do cargo e/ou da função, a fim de atender as lacunas institucionais por meio da identificação das necessidades individuais?

5. Como se dá o processo de Levantamento de Necessidade de Treinamento e a participação dos gestores e STAs nesta etapa? Faça uma explanação.
6. De modo geral os cursos solicitados são oferecidos? Comente a respeito.
7. Quando da análise da inscrição em cursos de treinamento, você se utiliza das diretrizes do Plano a partir da tríade: formação para o exercício do cargo, atuação no ambiente organizacional e para o exercício da função, buscando pelo aperfeiçoamento dos servidores da UFSC? Comente a respeito.

Planejamento e Execução do Processo de treinamento

8. A reedição de um curso de treinamento acontece motivada por quais fatores?
9. O setor de Gestão de Pessoas da UFSC, quando do planejamento para a oferta de cursos, procura atender a todas as linhas de desenvolvimento previstas no Art. 3º da Portaria Normativa GR/2008?
10. Na sua percepção os ministrantes dos curso de treinamento podem interferir no resultado dos cursos por eles ministrados? Comente a respeito.

11. Quais os critérios utilizados para para o recrutamento e seleção dos ministrantes dos cursos de treinamento? Comente a respeito.
12. Quala sua percepção sobre o aporte, em linhas gerais, do processo de treinamento realizado na UFSC, quanto: à qualificação e à didática dos instrutores; à qualidade do material, equipamentos e instalações; ao apoio administrativo; à divulgação do programa de treinamento e à cooperação dos chefes e dirigentes da UFSC?
13. O setor de Gestão de Pessoas procura os gestores para verificar se os cursos de treinamento atenderam aos objetivos institucionais?

Avaliação do Processo de Treinamento

14. Autores clássicos como Donald L. Kirkpatrick, Antony Crandell Hamblim e outros, assumem que a avaliação do processo de treinamento deve acontecer em 4 níveis buscando, assim, atender aos objetivos em que o treinamento foi planejado. São eles: Nível de avaliação de reação; Nível de avaliação de aprendizagem; Nível de avaliação de comportamento no cargo e Nível de avaliação de resultados.
Nesta dimensão, relate como acontece a avaliação do processo de treinamento dos STAs na UFSC.
15. Além do que foi abordado até o momento, você gostaria de fazer algum comentário adicional sobre o tema em questão?